

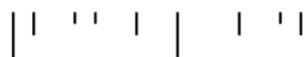


OS ERROS DE BASE FONOLÓGICA NO
INÍCIO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA:
Percurso de investigação-ação

Inês Ramos

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

2021-2022



OS ERROS DE BASE FONOLÓGICA NO INÍCIO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: Percurso de investigação-ação

Inês Ramos

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

2021-2022

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que é o meu maior apoio em tudo na vida, **Sandra, Vítor, João e José**, sem vocês a conclusão desta etapa não seria possível.

Em segundo lugar gostaria de agradecer aos meus melhores amigos, **Joana e Pedro**, que me acompanham desde que me conheço e me apoiaram ao longo desta jornada.

De seguida, e não menos importante, gostaria de agradecer aos meus colegas e amigos, que ao longo destes cinco anos se tornaram família, **Carolina, Diogo e Maria**, que me acompanham desde o início. Sem eles estes cinco anos não teriam sido tão divertidos.

Agradeço aos professores cooperantes com os quais tive o prazer de trabalhar ao longo do meu percurso académico, em especial à **professora Patrícia Leitão**, que me ensinou muito e, além disso, se tornou uma amiga que levo para a vida.

Agradeço, ainda, às professoras **Carla Teixeira e Isabel Velez**, que tiveram um impacto muito importante na minha formação.

À professora **Patrícia Ferreira** que me acompanhou ao longo de todo o processo investigativo realizado, sem ela a conclusão desta etapa não seria possível.

Por fim, **gostaria de agradecer a todos aqueles que de alguma forma participaram neste percurso de 5 anos**, que me permitiu alcançar o meu sonho de criança.

RESUMO

| " " | | " "

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte apresenta uma descrição e análise reflexiva da intervenção realizada em dois contextos de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, em duas escolas localizadas na região de Lisboa. A segunda parte do relatório contempla o estudo empírico realizado intitulado *Os desvios ortográficos de base fonológica mais frequentes no início da escolaridade obrigatória: Percurso de investigação-ação*. A investigação-ação realizada tem como principal finalidade identificar os tipos de desvios ortográficos mais frequentes no início da escolaridade, bem como as suas possíveis causas e estratégias adequadas para apoiar os alunos no desenvolvimento da competência ortográfica. De modo a guiar o estudo realizado foram delineados os seguintes objetivos gerais: (i) Identificar os tipos de desvios ortográficos de base fonológica mais frequentes num 3.º ano de escolaridade; (ii) Equacionar as causas de desvios ortográficos assentes na substituição de consoantes fricativas (f/v; j/ ʒ); e, (iii) Verificar a influência do desenvolvimento da consciência fonológica na grafia de consoantes fricativas (f/v; j/ ʒ).

Para recolher e analisar os dados obtidos ao longo do processo investigativo optei por uma metodologia predominantemente qualitativa, recorrendo a técnicas e procedimentos de recolha, registo e análise de dados como a observação direta participante, a elaboração de notas de campo e a análise documental. Consequentemente, a técnica de análise de dados privilegiada para interpretar os resultados obtidos foi a análise de conteúdo. Os resultados obtidos com a realização do projeto de investigação-ação permitiram perceber que os erros de base fonológica (Vale & Sousa, 2022), mais concretamente, decorrentes da substituição de fonemas, são mais frequentes na turma com a qual se desenvolveu o estudo. Além disso, verificou-se principal incidência em desvios causados pela substituição dos fonemas [v] e [f]. Possivelmente, estas ocorrências prendem-se com a dificuldade em distinguir auditivamente os sons.

Palavras-chave: Desvios Ortográficos, Consciência Fonológica, Competência Ortográfica, Substituição de Fonemas, Consoantes fricativas.

ABSTRACT

| " " | | " "

This report is written for the unit of Supervised Teaching Practice II, of the master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd CEB.

The report is divided in two parts. The first one presents a description and reflexive analysis of the observation and intervention in 1st and 2nd CEB, that happened in two schools located in the Lisbon area. The second part of this report contemplates an investigation about *the most frequent phonologically based orthographic deviations at the beginning of mandatory education*. The process of research-action has the objective of finding the most frequent type of orthographic mistakes that students make in the beginning of their education, but also, the possible causes for those deviations.

In order to guide the following investigation specific objectives were defined: (i) Identify the most frequent types of phonologically based orthographic mistakes in a 3rd year class; (ii) Equate the causes of orthographic deviations based on the substitution of fricative consonants (f/v; /ʃ/ ʒ); and (iii) Verify the influence of the development of phonological awareness in the spelling of fricative consonants (f/v; /ʃ/ ʒ).

To gather and analyze the data throughout the investigation process I chose the qualitative methodology, using data collection techniques as participant observation, document analysis and field notes. Therefore, the data analysis technique that made more sense, in the present investigation, was content analysis.

The results of this study allowed me to realize that the most common orthographic deviations, in the class on which the study was implanted, are phonological mistakes, more specifically, in result of phonemes substitution. Furthermore, there was a main incidence in deviations caused by the substitution of phonemes [v] and [f]. Possibly, these occurrences are related to the difficulty in auditory distinguishing sounds. However, it was possible to verify that through phonological development and phonological awareness, these difficulties can be overcome.

Key Words: Spelling Deviations, Phonological Awareness, Spelling Competence, Phoneme Substitution, Fricative consonants.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.ª PARTE	4
2. DESCRIÇÃO SÍNTECA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.1.1. A Instituição	6
2.1.2. A Turma	7
2.1.3. A ação da professora cooperante	8
2.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção	9
3. DESCRIÇÃO SÍNTECA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	11
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	12
3.1.1. A Instituição	12
3.1.2. As Turmas	13
3.1.2.1. Turma A	13
3.1.2.2. Turma B	14
3.1.3. A ação dos professores cooperantes	14
3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção	15
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	17
4.1. Ação Educativa	18
4.2. Relação Pedagógica	20
4.3. Gestão da Sala de Aula	21
4.5. Avaliação das Aprendizagens	22
2.ª PARTE	23
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	24
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
6.2. O ensino e a aprendizagem da escrita	29

6.3. Competência ortográfica	32
6.3.1. Aspectos gerais e tipos de erros	33
6.4. Desenvolvimento fonológico e da consciência fonológica.....	35
6.5. Síntese	37
7. METODOLOGIA.....	38
7.1. Problemática e objetivos gerais do estudo	39
7.2. Processos metodológicos	40
7.2.1. Natureza do estudo	40
7.2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados	41
7.2.3. Técnicas de análise de dados	42
7.3. Caracterização do contexto e dos participantes	43
8. RESULTADOS	44
8.1. Apresentação dos resultados	45
8.1.1. Objetivo de investigação 1: Identificar os tipos de desvios ortográficos de base fonológica mais frequentes num 3.º ano de escolaridade	45
8.1.2. Objetivo de investigação 2: Equacionar as causas de desvios ortográficos assentes na substituição de consoantes fricativas (f/v; j/ ʒ)	48
8.1.3. Objetivo de investigação 3: Verificar a influência do desenvolvimento da consciência fonológica na grafia de consoantes fricativas (f/v; j/ ʒ)	51
8.2. Síntese	54
9. CONCLUSÕES	55
REFLEXÃO FINAL.....	55
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS.....	55
ANEXO A	55
Notas de campo recolhidas durante o período de observação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	55
ANEXO B.....	55
Entrevista à professora titular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	55
ANEXO C.....	55

Disposição da sala de aula	55
ANEXO D	55
Plano Individual de Trabalho	55
ANEXO E.....	55
Exemplo de Avaliação de um Plano Individual de Trabalho	55
ANEXO F.....	55
Grelhas de Avaliação do Plano Individual de Trabalho	55
ANEXO G	55
Notas de campo recolhidas durante o período de observação no 2.º Ciclo do Ensino Básico	55
ANEXO H	55
Entrevista realizada ao professor cooperante da turma A	55
ANEXO I.....	55
Entrevista realizada ao professor cooperante da turma B.....	55
ANEXO J.....	55
Grelha de Observação - Autonomia	55
ANEXO K	55
Grelha de observação – Participação ativa em sala de aula	55
ANEXO L.....	55
Grelha de observação – Trabalho cooperativo	55
ANEXO M.....	55
Ditado de diagnóstico	55
ANEXO N	55
2.º Ditado – consoantes fricativas.....	55
ANEXO O	55
Atividades - v/f	55
ANEXO P.....	55
Atividade – fonemas /z/ e /ʃ/.....	55
ANEXO Q	55
Atividade – x/ch.....	55
ANEXO R.....	55

Atividade – g/j	55
ANEXO S	55
Lista de Palavras - V/F	55
ANEXO T.....	55
Lista de Palavras - X.....	55
ANEXO U	55
Lista de Palavras - Ch.....	55
ANEXO V	55
Lista de Palavras - G.....	55
ANEXO W	55
Lista de Palavras - J.....	55
ANEXO X	55
Ficheiros - TEA	55
ANEXO Y	55
Produção Escrita – produções dos alunos.....	55
ANEXO Z.....	55
3.º Ditado – Diagnóstico Final.....	55
ANEXO AA	55
Notas de Campo – Observação da Sequência de Atividades	55
ANEXO AB.....	55
Desvios ortográficos – Produção escrita	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Resultados obtidos no ditado de diagnóstico: Projeto CEO20.....	45
Figura 2 – Resultados obtidos no 2.º ditado	46
Figura 3 – Tipos de desvios de base fonológica: 2.º ditado	47
Figura 4 – Resultados obtidos no 3.º ditado	51
Figura 5 – Evolução do 2.º ao 3.º ditado: erros de base fonológico	52
Figura 6 – Evolução do 2.º ao 3.º ditado: erros de substituição	52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Exemplos de desvios ortográficos: ditados 1 e 2	47
Tabela 2 – Síntese dos resultados obtidos	54

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
OC	Orientadora Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), presente no plano de estudos do Mestrado em Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

A UC referida pretende desenvolver, nos estudantes, competências para o desempenho profissional enquanto docentes de 1.º e 2.º CEB. Em conformidade com a Ficha da Unidade Curricular (2021/2022), com o percurso desenvolvido na UC pretende-se que os alunos sejam capazes de

- (i) Compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º Ciclo do EB (estruturas de gestão, modos de organização e funcionamento);
- (ii) Conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- (iii) Analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual;
- (iv) Conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular;
- (v) Conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas;
- e, (vi) Refletir sobre a ação (p.2).

O presente relatório está dividido em duas partes, a primeira apresenta uma análise reflexiva perante as práticas realizadas em contextos de 1.º e 2.º CEB, em duas escolas localizadas na área de Lisboa e a segunda consiste na apresentação de um percurso de investigação-ação no âmbito da área curricular de Português, realizada em contexto de 1.º CEB, com uma turma de 3.º ano de escolaridade. Ao todo, o documento encontra-se dividido em nove capítulos, que estão divididos em subcategorias.

A primeira parte refere-se às práticas desenvolvidas ao longo do semestre na unidade curricular PES II. Esta prática desenvolveu-se em dois contextos distintos, sendo o primeiro em contexto de 2.º CEB, com duas turmas de 6.º ano de escolaridade, e o segundo em contexto de 1.º CEB, com uma turma de 3.º ano de escolaridade. As duas instituições, como já referi, localizam-se no centro de Lisboa. A primeira prática teve a duração de doze semanas, tendo as duas primeiras semanas sido de observação e as seguintes de intervenção, por parte do par pedagógico. A segunda prática durou oito semanas, seguindo mais uma vez a ordem referida, duas semanas de observação e as seguintes de intervenção, por parte do par pedagógico. Deste modo, no primeiro capítulo apresento a *Descrição Sintética da Prática Desenvolvida no 1.º CEB*, centrando-me na

caracterização do contexto socioeducativo, na explicitação dos princípios orientadores da ação pedagógica da professora cooperante, na caracterização da turma e dos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos. No capítulo seguinte, apresento a *Descrição Sintética da Prática Desenvolvida no 2.º CEB*, seguindo a estrutura referida na descrição da prática anterior. Para encerrar a primeira parte do relatório, no último capítulo da mesma, efetuo a Análise Crítica das Práticas Desenvolvidas nos dois contextos. Neste ponto, abordo a ação educativa, a relação pedagógica, a gestão em sala de aula e a avaliação das aprendizagens.

Segue-se então, a segunda parte do relatório, na qual apresento o processo de investigação-ação realizado, com a turma de 3.º ano de escolaridade com quem realizei a prática de 1.º CEB, focalizado nos desvios ortográficos de base fonológica (Vale & Sousa, 2022) mais frequentes no grupo. No quarto capítulo, faço referência à minha motivação, enquanto investigadora e docente em formação, para a realização do estudo em questão, bem como, apresento os objetivos gerais que orientaram o mesmo. No capítulo seguinte, apresento a *Metodologia*, referindo as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que permitiram recolher e interpretar as informações relevantes para o estudo. No sexto capítulo, apresento o quadro teórico que sustentou o estudo realizado, centrando-me nos conceitos: desenvolvimento fonológico, consciência fonológica e competência ortográfica. De seguida, já no sétimo capítulo, exponho e analiso os resultados obtidos, tendo em conta os objetivos específicos definidos para o estudo, mobilizando, para tal, o quadro teórico de referência. Posteriormente, apresento as conclusões decorrentes da investigação, seguidas da apresentação de uma reflexão final, na qual menciono os contributos da UC para a minha formação profissional.

1. a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

2. DESCRIÇÃO SÍNTEICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | " | | " |

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Neste capítulo, apresento a caracterização do contexto em que foi desenvolvida a prática pedagógica. Esta decorreu ao longo de oito semanas, de observação e intervenção, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública localizada na zona de Lisboa.

Em primeiro lugar, será apresentada a instituição na qual ocorreu a prática e o projeto educativo em vigor na mesma. De seguida, será caracterizada a turma em questão, bem como a ação da professora cooperante que acompanhou toda a intervenção. Por fim, será realizada uma breve explicitação do Plano de Intervenção construído no âmbito da unidade curricular PES II, bem como, os resultados obtidos com a aplicação do mesmo.

2.1.1. A Instituição

A instituição na qual se desenvolveu a prática em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é uma escola localizada numa freguesia de Lisboa, tratando-se de uma escola que está ao abrigo do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Em conformidade com a Direção-Geral da Educação, este programa é uma iniciativa governamental, na qual estão inseridos 146 agrupamentos, que se localizam em zonas económica e socialmente desfavorecidas. Estas instituições contam com o auxílio deste programa para a prevenção e redução do abandono escolar e da indisciplina.

Quanto ao agrupamento em que se insere a escola, neste está em vigor o projeto educativo (2021-2025) “acolher, incluir e acompanhar para o futuro”, com duração de 5 anos. Este projeto pretende proporcionar aos alunos igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, de forma a que este seja de qualidade e rico em experiências de aprendizagem (Projeto Educativo, 2021-2025). Além disso, o agrupamento pretende dotar os seus alunos de competências que formem “um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido” (Projeto, Educativo, 2021-2025, p. 6).

Relativamente à constituição da instituição em que se inseriu a intervenção, esta é dotada de excelentes condições, tendo sofrido obras de requalificação recentes que a dotaram de um ginásio amplo e uma biblioteca. É constituída por dois blocos, com dois andares, o primeiro bloco destinado ao 1.º ciclo do ensino básico e o segundo bloco destinado ao jardim de infância. O bloco destinado ao 1.º ciclo, no primeiro andar, é

dispõe de duas casas de banho para alunos e professores, de uma sala de professores, de um refeitório e de quatro salas de aula. Para as turmas de terceiro e quarto ano, já no segundo andar, este bloco inclui outras quatro salas destinadas ao primeiro e ao segundo anos, existindo na escola duas turmas de cada ano de escolaridade. Ainda no segundo piso, encontramos a biblioteca e a sala da coordenação da instituição, juntamente com algumas casas de banho para os alunos e professores. No espaço exterior, a escola tem uma zona de recreio ampla.

2.1.2. A Turma

A turma com quem foi realizada a intervenção, frequenta o 3.º ano de 1.º Ciclo do Ensino Básico e é constituída por 25 alunos, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos.

Durante o período de observação, foi possível verificar que a turma, no geral, é bastante interessada e participativa, como referido nas notas de campo recolhidas durante o período de observação (v. anexo A), existindo um ambiente familiar em sala de aula, bastante enriquecedor em termos de partilha e cooperação entre alunos e professor. No entanto, os alunos são, na sua maioria, agitados e conversadores, o que provoca bastante agitação em sala de aula. A turma integra um aluno que usufrui de medidas universais de apoio à aprendizagem e à inclusão e um aluno que beneficia de medidas seletivas, sendo ambos acompanhados pela equipa de suporte à aprendizagem e à inclusão e tendo, cada um, apoio individualizado, uma vez por semana. De acordo com a entrevista realizada à professora titular, presente no anexo B, existem, ainda, alguns alunos com problemas a nível emocional. Uma das alunas referenciada pela docente titular é acompanhada, uma vez por semana, por uma psicóloga. No decurso da intervenção, e devido a uma ocorrência a nível pessoal, outra aluna passou a ser acompanhada pela psicóloga do agrupamento.

A turma, além de motivada e participativa, como referido, por vezes é conflituosa, principalmente durante o recreio e nas atividades de enriquecimento curricular. De forma a resolver os conflitos, a docente cooperante criou com os alunos uma relação de proximidade e confiança. Deste modo, sempre que ocorrem conflitos entre alunos, estes são resolvidos através do diálogo, sendo, na maioria das vezes estes, retomados e

esclarecidos à sexta-feira, durante a Assembleia de Turma (v. anexo B). Através da entrevista realizada à professora titular, foi possível perceber que outra estratégia utilizada pela mesma passa por questionar muitas vezes os alunos, de forma a que eles reflitam perante o seu comportamento, dado que a docente acredita que o facto de os alunos se sentirem compreendidos e, acima de tudo, ouvidos, faz com que a relação estabelecida dentro da sala de aula seja familiar e de respeito entre alunos.

2.1.3. A ação da professora cooperante

Relativamente à ação pedagógica da professora titular da turma, foi possível verificar que esta opta por criar diferentes rotinas, dentro da sala de aula, com o intuito de através das mesmas potenciar o processo de ensino/aprendizagem da turma. A título de exemplo, gostaria de referir a rotina da conta da semana e da palavra da semana, que acredito serem bastante benéficas para o grupo em questão, uma vez que respondem a dificuldades que a maioria dos alunos apresenta. A professora titular prioriza a participação dos alunos em sala de aula, optando por criar atividades que permitam aos alunos ficar encarregues da construção e condução do processo de aprendizagem. Esta cria ao longo da semana momentos para que os alunos se possam expressar e partilhar o seu ponto de vista. Exemplo disso é o momento de Assembleia de Turma, que, como já referido, é uma ocasião em que a turma deve refletir sobre os acontecimentos da semana e partilhar, em grande grupo, as suas opiniões e sentimentos perante as mais diversas situações. Outra rotina que considero importante salientar é o registo do plano do dia, todos os dias. Assim que os alunos entram na sala, a docente escreve no quadro o plano do dia para que os alunos estejam a par do que vão realizar. Muitas vezes, os educandos dão a sua opinião perante as diferentes tarefas escritas no quadro.

No que concerne a avaliação, foi possível observar que a mesma é contínua e diária. Ou seja, os alunos não são avaliados apenas em momentos formais e destinados a essa prática, mas sim diariamente. Para a avaliação, a docente titular observa as produções feitas diariamente pelos alunos, bem como a sua participação e empenho ao longo do dia. No entanto, existem momentos formais destinados à avaliação, de carácter sumativo. Um desses momentos realiza-se a meio de cada período e outro no fim do mesmo, consistindo na realização de fichas de avaliação das diferentes áreas do currículo.

Relativamente à diferenciação pedagógica, durante a entrevista realizada à docente cooperante, a mesma mencionou que esta é uma prática essencial na turma em questão, uma vez que existem diversos alunos referenciados com medidas universais. Deste modo, a professora titular opta por realizar esta diferenciação diariamente, adaptando fichas ou tarefas propostas às capacidades destes alunos.

Quanto à organização da sala de aula, e mais concretamente relativamente às tarefas que cada aluno deve desempenhar, estas são decididas à sexta-feira, durante a Assembleia de Turma. Habitualmente, os alunos decidem em grande grupo a distribuição pelos vários alunos da responsabilidade pelas várias tarefas ao longo da semana. No que concerne à disposição da sala, inicialmente, durante a observação, a disposição da sala era em “u”, estando um aluno sentado num canto da sala sozinho e dois alunos sentados no meio da sala. No entanto, a disposição foi alterada, por sugestão do par pedagógico e em conformidade com a docente titular, passando as mesas a ficar dispostas em grupos de trabalho de seis elementos, como é possível observar no anexo C. Esta alteração decorreu da necessidade de ter os alunos a trabalhar cooperativamente, principalmente durante os momentos de parceria decorrentes da implementação do Tempo de Estudo Autónomo.

2.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção

Como referido anteriormente, a turma observada é bastante interessada e motivada para o ensino e para todas as atividades propostas em sala de aula, contudo, apresenta ritmos de trabalho muito distintos entre alunos, o que por vezes implica que alguns alunos não consigam concluir as tarefas propostas. Durante a prática observámos, ainda, que os alunos são pouco autónomos e responsáveis pelo seu trabalho. Deste modo, e tendo em conta as potencialidades e fragilidades encontradas no grupo, o par pedagógico definiu como problemática a seguinte questão-problema “De que forma o Tempo de Estudo Autónomo pode melhorar a responsabilidade e a autonomia dos alunos?”. Deste modo, o par pretendeu potenciar o desenvolvimento de competências como a autonomia e a responsabilidade e, para tal, definimos três objetivos gerais: (i) Desenvolver a responsabilidade e a autonomia dos alunos; (ii) Desenvolver a capacidade de entreajuda e partilha de conhecimentos entre os alunos; e (iii) Potenciar a perceção dos alunos

perante as suas próprias necessidades. Os objetivos gerais definidos estão associados ao desenvolvimento de competências e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos ativos na vida em sociedade, capazes de tomar decisões livres e fundamentadas, bem como capazes de uma participação ativa, consciente e responsável (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória). Assim, a estratégia implementada na sala de aula em questão foi a rotina de Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Esta estratégia potencia a diferenciação pedagógica e permite que os alunos, de forma individualizada ou cooperativa, trabalhem as suas dificuldades, desenvolvendo não só competências cognitivas como sociais. Para a implementação da rotina em questão foi necessária uma vasta pesquisa e recolha de informação sobre a mesma. Inicialmente, foi, também, importante construir um Plano Individual de Trabalho (PIT), presente no anexo D, que fizesse sentido na turma em questão. Assim, a intervenção passou por criar um momento à segunda-feira durante o qual os alunos planeavam, em cerca de meia hora, o seu Plano Individual de Trabalho. Os alunos tinham um total de três horas semanais destinadas a esta rotina, que tinha lugar à terça, quarta e sexta-feira. Nesse tempo, os alunos deslocavam-se ao cantinho de Tempo de Estudo Autónomo, selecionavam o ficheiro a trabalhar e voltavam a deslocar-se para o seu lugar. Os alunos podiam, ainda, realizar parcerias com colegas ou com as estagiárias. Estas parcerias deveriam ser marcadas no cartaz afixado na sala, à segunda-feira. A avaliação desta rotina acontecia à sexta-feira, num tempo definido para esse fim. A avaliação era, inicialmente, realizada pelos alunos e, posteriormente, pelo par pedagógico, como é possível observar através do exemplo de um PIT avaliado, presente no anexo E.

Ao longo da intervenção foi importante o preenchimento da grelha de avaliação do PIT (Cf. anexo F), através da qual foi possível verificar se os objetivos definidos para o Plano de Intervenção (PI) tinham sido atingidos. De um modo geral, os alunos demonstraram evolução a nível da autonomia e da responsabilidade, sendo que, inicialmente, muitos deles demonstravam dificuldade em planear o seu PIT, acabando por escolher trabalhar conteúdos nos quais não tinham dificuldades. Contudo, no decurso da intervenção, os alunos começaram a realizar um melhor planeamento do seu trabalho e a ter em conta as suas dificuldades. Desta forma, o par pedagógico faz um balanço positivo perante a sua ação, considerando que os objetivos delineados foram bem conseguidos.

3. DESCRIÇÃO SÍNTEICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| | " | | " |

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

No presente capítulo apresento a caracterização do contexto educativo em que se desenvolveu prática pedagógica no 2.º CEB. Esta foi desenvolvida ao longo de doze semanas, de observação e intervenção, com duas turmas de 6.º ano, numa instituição pública localizada na área de Lisboa.

Primeiramente, será retratada a instituição na qual decorreu a prática e o projeto educativo vigente na mesma. De seguida, serão apresentadas as duas turmas, bem como a ação dos respetivos professores cooperantes. Por fim, serão expostas a problemática e os objetivos gerais delineados para a intervenção e as estratégias/atividades implementadas durante a prática.

3.1.1. A Instituição

A instituição pública onde foi desenvolvida a prática situa-se na área metropolitana de Lisboa e é uma escola destinada aos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

O agrupamento defende a inclusão e, como tal, no Projeto Educativo em vigor pretende,

proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido (p. 5).

Fazem parte do agrupamento cerca de oitenta e cinco alunos com necessidades educativas especiais, bem como muitos alunos estrangeiros provenientes de diferentes países, maioritariamente, Países de Língua Oficial Portuguesa.

A instituição é bastante grande, está dotada de diversas salas de aula ao longo dos seus corredores, todas equipadas com quadro branco e um computador. Além disso, no primeiro andar, há uma biblioteca acessível a todos os alunos, bem como um espaço com mesas, para os alunos estudarem. A instituição dispõe, ainda, de ginásio, laboratórios, salas de artes, centro de recursos educativos e um amplo espaço exterior.

A instituição faz parte do projeto Escolas Ubuntu, que consiste num programa marcado pela interdependência, visando o desenvolvimento de cinco competências: o autoconhecimento, a autoconfiança, a resiliência, a empatia e o serviço. De acordo com o Projeto Educativo da Academia de Líderes Ubuntu, esta associação pretende,

- (i) Capacitar jovens, enquanto agentes de transformação ao serviço das suas comunidades, promovendo o desenvolvimento integrado de competências socio-emocionais, com especial enfoque nas suas capacidades para a liderança ao serviço das comunidades, desde logo da própria comunidade educativa;
- (ii) Fortalecer a cultura democrática e a participação cívica de estudantes, através da metodologia Ubuntu de capacitação para a liderança servidora;
- (iii) Trabalhar com os educadores, capacitando-os para a promoção da cidadania, do diálogo, da promoção da paz e justiça social, desenvolvendo competências de resolução de conflitos e construção de pontes, entre e dentro das comunidades, contribuindo para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas, coesas e justas.

3.1.2. As Turmas

A intervenção no contexto de 2.º CEB decorreu com duas turmas de 6.º ano, que serão de seguida apresentadas. Estas são identificadas no presente relatório como turma A e turma B e cada uma tem um dos orientadores cooperantes como professor.

3.1.2.1. Turma A

A turma é constituída por 23 alunos, 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Integra quatro alunos que usufruem de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, que apresentam muitas dificuldades a nível da escrita e da compreensão leitora, sendo acompanhados pela equipa de suporte à aprendizagem e à inclusão. Relativamente ao desempenho da turma, na sua maioria, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, este é satisfatório, registando-se, contudo, alguns alunos com nota negativa a uma ou a ambas as disciplinas.

Durante o período de observação, foi possível constatar que os alunos eram, no geral, desinteressados e desmotivados para a aprendizagem. Não tinham um papel ativo em sala de aula e a participação era, na maioria dos casos, fraca. Constatou-se, ainda, que

o desinteresse dos alunos surgia da sua fraca participação no processo de aprendizagem, bem como da necessidade de serem ouvidos dentro da sala de aula. Além disso, a turma revelou-se bastante conflituosa. Durante diversas atividades observadas, os alunos demonstraram que existiam bastante conflitos entre eles, que, por vezes, se revelavam em sala de aula e geravam momentos de maior agitação.

3.1.2.2. Turma B

A turma B é constituída por 24 alunos, 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino e não existem alunos que beneficiem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A turma em questão é bastante homogénea relativamente ao seu desempenho nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. Este desempenho é bastante satisfatório, dado que, na sua maioria, os alunos apresentavam boas classificações em ambas as áreas.

Durante as duas semanas de observação, foi possível constatar que a turma era interessada e participativa, contudo, não tinha facilidade em expor e desenvolver o seu pensamento crítico e as suas opiniões. Para além disso, a participação ativa dos alunos em sala de aula era reduzida, o que criava nos mesmos algum desinteresse perante o processo de ensino/aprendizagem. É, ainda, importante referir que os alunos, ao serem participativos, por vezes, perdiam o foco durante as suas intervenções e acabavam por se desviar dos conteúdos a serem abordados. Contrariamente à outra turma observada, esta era bastante unida enquanto grupo, uma vez que os alunos tentavam sempre ajudar os colegas e existia uma partilha interessante em sala de aula.

3.1.3. A ação dos professores cooperantes

No que concerne à ação pedagógica dos docentes cooperantes, considero que ambos priorizam o ensino expositivo dialogado, mantendo sempre um ambiente de conversação em sala de aula e de partilha de conhecimentos, quer por parte dos docentes, quer dos alunos, como referido ao longo das notas de campo recolhidas durante o período de observação, presentes no Anexo G. Ambos os docentes mantêm uma relação positiva com as turmas e verifiquei que os alunos se sentem bastante à vontade, recorrendo aos professores sempre que necessitam, mesmo que não se trate de assuntos no âmbito da sala de aula.

Os professores cooperantes utilizam diferentes recursos em sala de aula, com maior destaque para o *PowerPoint*, vídeos informativos e fichas de consolidação, de forma a promover a discussão e a partilha em sala de aula.

Relativamente à avaliação, o agrupamento estipulou que 60% resulta da classificação dos trabalhos escritos e 40% das atitudes e valores demonstrados em sala de aula. Durante a entrevista realizada ao docente cooperante da turma B (cf. Anexo H), este referiu que inclui nos primeiros 60% a participação oral realizada em sala de aula, justificando que o diálogo e participação são importantes instrumentos de avaliação. Quanto à diferenciação pedagógica, os docentes cooperantes têm pontos de vista diferentes. Durante a sua entrevista, o docente da turma A (v. Anexo H) referiu que realiza fichas e testes de avaliação adaptados para os alunos com medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, realizando, ainda, um apoio individualizado mais frequente a esses alunos. O outro docente cooperante opta por realizar fichas e testes de avaliação acessíveis a todos os alunos, possibilitando, assim, que todos tenham sucesso, como referido na entrevista realizada, presente no Anexo I.

3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção

Como referido anteriormente, as duas turmas eram bastante distintas, contudo, tinham fragilidades comuns, tais como a fraca participação ativa do aluno em sala de aula e a dificuldade de expressão dos alunos. Foi, então, possível encontrar uma problemática comum a trabalhar com ambas: “De que forma uma participação mais ativa dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico podem potenciar as aprendizagens nas áreas do Português e da História e Geografia de Portugal?”. Optámos, deste modo, por priorizar a participação ativa dos alunos em sala de aula e, para tal, definimos os seguintes objetivos: (i) Desenvolver o pensamento crítico; (ii) Partilhar a sua opinião, de forma sucinta e objetiva e manifestar respeito perante a opinião dos colegas; e (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem. Assim, ao longo da intervenção, criámos atividades que possibilitassem a participação ativa dos alunos, priorizando o trabalho cooperativo e investigativo e recorrendo a debates que potenciassem esta participação e desenvolvessem nos educandos as competências desejadas.

Em conformidade com Rebelo (2010, p.32), “a participação desencadeará uma aprendizagem educativa muito importante para o exercício da vida democrática, considero que esta metodologia de ensino potencia não só a motivação e o interesse dos educandos para o trabalho em sala de aula, como os capacita de competências essenciais para a vida em sociedade, tornando-se assim, cidadãos ativos e capazes de enfrentar diferentes acontecimentos futuros.

Com o intuito de avaliar o sucesso do PI, o par pedagógico construiu e foi preenchendo, ao longo da intervenção, grelhas de observação, que podem ser observadas nos anexos J, K e L. Estas suportaram a avaliação da autonomia dos alunos, da participação ativa em sala de aula e do seu desempenho durante os momentos destinados a trabalho cooperativo. Através da análise das grelhas referidas e da observação realizada ao longo de toda a intervenção, o par pode afirmar que os objetivos definidos no PI foram conseguidos, sendo, todavia, importante referir que as duas turmas tiveram um desenvolvimento diferente e gradual em cada objetivo, dadas as especificidades dos seus alunos.

Consideramos que a turma A teve maior dificuldade em atingir os objetivos definidos, porém, os alunos demonstraram um desenvolvimento gradual e consideramos que conseguiram desenvolver as competências desejadas. Os alunos tornaram-se mais autónomos e respeitadores perante os seus colegas.

No que diz respeito à turma B, o par pedagógico considera que os objetivos foram facilmente atingidos, possivelmente por se tratar de uma turma com alunos motivados para o processo de ensino/aprendizagem.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

Depois da descrição das práticas pedagógicas realizadas no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, em contextos de 1.º e do 2.º CEB, no presente capítulo, realizo uma análise comparativa e cogitativa perante as mesmas. A análise irá incidir sobre as seguintes categorias: (i) Ação educativa; (ii) Relação Pedagógica; (iii) Gestão da sala de aula; e (iv) Avaliação das aprendizagens.

De acordo com Brito (2006), a reflexão perante a prática pedagógica deve permitir ao professor não só melhorar a sua intervenção, bem como avaliar a sua influência nos alunos, potenciando o desenvolvimento de competências que permitam ajustar a sua ação aos casos específicos com que se depara no exercício da sua profissão.

4.1. Ação Educativa

As duas práticas realizadas foram bastante distintas entre si, no entanto, ambas decorreram em contextos públicos. Nenhuma das práticas seguia um modelo pedagógico específico.

A prática em contexto de 1.º CEB prioriza a participação ativa do aluno em sala de aula, bem como o desenvolvimento das crianças a nível sociomoral. Segundo Taylor e Brickman (1991), a aprendizagem ativa passa pela avaliação da sua própria aprendizagem, por parte da criança, cabendo à mesma planejar, pesquisar e elaborar, seguindo os seus interesses pessoais e criando, através deste caminho, aprendizagens significativas. Desta forma, a docente cooperante cria tarefas aliciantes e motivadoras, que permitem ao aluno ser o centro de toda a tarefa. Além disso, e já numa perspetiva de diferenciar a sua intervenção tendo em conta as especificidades de cada aluno, a docente adapta os ficheiros realizados em cada tarefa, potenciando, assim, um maior acompanhamento individualizado.

Contrariamente ao referido, os docentes do 2.º CEB baseavam a sua ação num método mais tradicional e expositivo, sendo o professor o agente principal na sala de aula. Neste contexto, os professores cooperantes recorriam maioritariamente ao manual e a *PowerPoints* para lecionar os conteúdos, quer a nível do Português, como da História e Geografia de Portugal. Estes recursos eram iguais para todos os educandos, não existindo aqui diferenciação e ajuste consoante as especificidades de cada aluno. Relativamente a exercícios a realizar em sala de aula, os docentes recorriam maioritariamente ao manual

ou ao caderno de fichas, e, quando realizavam fichas de consolidação, estas eram, normalmente, iguais para todos os alunos.

Durante a prática pedagógica de 1.º CEB, o par seguiu a metodologia aplicada pela professora titular da turma, visto esta ir ao encontro do que consideramos ser benéfico em sala de aula. Já no contexto de 2.º CEB, o par pedagógico optou por se distinguir das opções dos cooperantes e centrar o processo de ensino/aprendizagem no aluno, criando assim, um ambiente de liberdade de expressão, no qual, através do diálogo entre alunos e professor se potenciam as aprendizagens (Mestre, 2022).

Relativamente à gestão do currículo, nos dois contextos o professor ficava encarregue de planear as atividades. No entanto, no contexto de 1.º CEB os alunos tinham um papel ativo nesta planificação, uma vez que eram sempre tidos em conta os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os interesses que os mesmos revelavam em sala de aula. No contexto de 2.º CEB isto não acontecia tão frequentemente, pois as sessões eram planeadas pelo docente cooperante e seguiam a ordem dos conteúdos presentes no manual. Contudo, e caso fizesse sentido, os professores cooperantes ajustavam a planificação às especificidades do grupo.

Na prática em contexto de 1.º CEB, os alunos tinham uma participação ativa em sala de aula, ficavam encarregues de tarefas para o bom funcionamento da sala e a turma era, na sua maioria, bastante interessada. As rotinas implementadas pela docente cooperante desenvolveram nos alunos autonomia e responsabilidade, sendo que, ainda assim, os alunos eram pouco autónomos e tinham ritmos de trabalho bastante distintos. No entanto, acredito que este último ponto se deve ao facto de a turma ter iniciado o primeiro ano durante a pandemia, através de ensino à distância, o que atrasou a aprendizagem dos alunos, particularmente a nível de competências como a leitura e a escrita.

Na prática de 2.º CEB, os alunos não apresentavam motivação e interesse pelos conteúdos estudados e não se sentiam à vontade para expor o seu pensamento crítico em sala de aula. Considero que os alunos eram, na sua maioria, desorganizados e, talvez por isso, não conseguiam obter bons resultados em ambas as disciplinas. Contudo, a falta de interesse e motivação, era, na minha opinião, a maior lacuna das turmas em que se desenvolveu a prática. Pontes e Palma (2016) referem que a desmotivação e o

consequente insucesso escolar podem advir da posição do docente em sala de aula. O método mais tradicional implica que todo o processo de ensino/aprendizagem se foque no professor e não nos alunos. Assim, estes acabam por se sentir menos prezados num ambiente em que deviam ser o foco e não o são. Cabe, então, ao professor criar um ambiente que potencie o interesse e suscite curiosidades nos seus educandos.

Avaliando, comparativamente, os três grupos, considero que o grupo de 3.º ano apresenta uma maior autonomia e responsabilidade perante o processo de ensino/aprendizagem, bem como competências sociais mais bem desenvolvidas, do que os grupos de 6.º ano. O referido pode dever-se a diferentes fatores. No entanto, acredito que o ensino tradicional e expositivo acaba por não desenvolver nos educandos as competências sociais desejadas e não permite ao aluno ser acompanhado de forma individualizada, o que pode estar no centro das fragilidades encontradas nos grupos. No que se refere ao grupo de 3.º ano, considero que a participação ativa em sala de aula e o recurso ao trabalho cooperativo permitem que os alunos desenvolvam competências essenciais para a comunicação com o outro, tais como o respeito, a reciprocidade e a solidariedade (Mestre, 2022).

4.2. Relação Pedagógica

Nos dois contextos em que se inseriu a prática, foi possível observar que os alunos tinham uma boa relação com os docentes, o que resultava num bom ambiente em sala de aula e numa relação de bem-estar afetivo e emocional. Consoante Lopes (2011), a relação professor-aluno tem o poder de delinear todo o processo que decorre em sala de aula. Caso esta seja positiva, a possibilidade de sucesso é muito maior, bem como o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Relativamente à relação entre alunos, num dos contextos de 2.º CEB existiam bastantes conflitos entre alunos da turma, o que, por vezes, resultava numa grande agitação em sala de aula. No contexto de 1.º CEB os alunos tinham uma relação de bastante proximidade, contudo, era visível a existência de grupos na turma, alguns deles acabando por se envolver em conflitos. Existia, ainda, um aluno novo na turma que tinha dificuldades em integrar-se e era, muitas vezes, posto de parte pelos colegas. A docente

cooperante tentava sempre agir de forma desenvolver nesse aluno competências sociais que permitissem a sua integração no grupo.

No que diz respeito à relação entre professor e Encarregado de Educação, nos dois contextos havia uma relação próxima entre estes, porém, e possivelmente devido à atual situação de pandemia, a participação ativa dos Encarregados de Educação em sala de aula era reduzida. No contexto de 1.º CEB a professora titular da turma referiu várias vezes que considera bastante importante a presença dos Encarregados de Educação no contexto escolar e, como tal, pretende criar momentos nesse âmbito.

Sendo a família o primeiro contacto do aluno com conhecimento, é importante valorizar a mesma no contexto escolar. De acordo com Botelho (2015), quanto melhor for esta parceria, mais benefícios trará para o educando na sua formação.

4.3. Gestão da Sala de Aula

A gestão da sala de aula em ambos os contextos era bastante díspar. Não obstante, em ambos os contextos, a gestão dos conteúdos era decidida de forma cooperativa, pelos professores que lecionavam nos mesmos anos de escolaridade na instituição. Esta partilha entre professores é bastante importante, uma vez que potencia as relações profissionais e cria um ambiente enriquecedor dentro da instituição. Além disso, permite aos docentes ultrapassar dificuldades que possam surgir, apoiar os colegas e promover o desenvolvimento profissional (Cosme e Trindade, 2002).

Na prática de 1.º CEB, os conteúdos eram decididos pela professora cooperante tendo em conta a planificação mensal definida no agrupamento. Durante a intervenção, o projeto em vigor era “Vamos proteger o Oceano”. Assim, as atividades construídas para as diferentes áreas curriculares tinham em conta o tema referido.

Na prática de 2.º CEB, como referi anteriormente, os professores cooperantes seguiam a ordem dos conteúdos do manual adotado, em cada área, e na sessão esses conteúdos eram transmitidos aos alunos de forma expositiva, recorrendo ou a *PowerPoint* ou a um vídeo educativo. Para consolidar estes conteúdos os alunos realizavam os exercícios presentes no manual. Caso os alunos não os terminassem, esses exercícios ficavam para trabalho de casa.

4.5. Avaliação das Aprendizagens

No que diz respeito aos momentos de avaliação, os dois contextos são, novamente, bastante díspares. No contexto de 1.º CEB, a docente opta pela avaliação formativa, que é feita diariamente e de forma contínua, ao longo de todo o ano letivo. Já no contexto de 2.º CEB é dada prioridade à avaliação sumativa, existindo momentos formais de avaliação todos os períodos letivos. De acordo com Fernandes (2019, p. 4), “a avaliação formativa e a avaliação sumativa devem implicar processos rigorosos de recolha de informação e de comunicação com os alunos e não se podem confundir uma com a outra”, uma vez que têm propósitos distintos.

Na turma de 3.º ano, o professor titular tem em conta a participação diária dos alunos, bem como as produções das tarefas que vão realizando, realizando, contudo, ao longo do ano letivo alguns momentos de avaliação mais formais, com fichas de avaliação para cada área curricular. Essas fichas são adaptadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Nas turmas de 2.º CEB, a avaliação com maior peso é a sumativa, ou seja, reflete-se maioritariamente nos momentos formais de avaliação, que costumam acontecer duas vezes por período. Além destes momentos, 40% da avaliação tinha em conta as atitudes e o empenho dos alunos em sala de aula. Numas das turmas observadas o professor cooperante realizava, ainda, questões de aula, com o objetivo de fazer uma avaliação mais sistemática do aproveitamento dos alunos. Nesta prática, os alunos demonstravam-se mais preocupados com estes momentos específicos de avaliação e acabavam por demonstrar desinteresse e desmotivação durante o resto das sessões.

2.a PARTE

| | " | | | "

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

As motivações que levaram à escolha do tema do presente relatório final são de natureza intrínseca e extrínseca. Relativamente às motivações de natureza intrínseca, as mesmas estão relacionadas com o gosto por parte da investigadora perante o objeto de estudo. Inicialmente, no meu percurso educativo, senti dificuldade na distinção de fonemas e acredito que esta poderia ter sido ultrapassada com a intervenção adequada.

No que diz respeito às razões de natureza extrínseca, estas relacionam-se com o que observei nas práticas mencionadas na primeira parte do presente relatório. Na prática em contexto de 2.º CEB observei que existiam alunos com bastantes dificuldades na escrita. Tratando-se de um 6.º ano de escolaridade, considero que algumas destas dificuldades já deveriam ter sido trabalhadas. Ainda assim, na sua maioria, os alunos que demonstravam maior dificuldade na aquisição desta competência eram provenientes de diferentes países, maioritariamente, Países de Língua Oficial Portuguesa. Na prática em contexto de 1.º CEB, as dificuldades na escrita eram muito mais evidentes e gerais. O grupo iniciou o 1.º ano de escolaridade no ano em que a pandemia ganhou proporções e por isso, grande parte da aprendizagem da competência escrita ocorreu em contexto de ensino à distância. Como tal, a professora titular da turma referiu diversas vezes que foi um caminho difícil de percorrer e que nem todos os alunos conseguiram ter o desenvolvimento desejado, resultando nas dificuldades que a turma apresenta na escrita.

Com o presente estudo, desenvolvido no âmbito da unidade curricular PES II, pretendo refletir perante *os erros de base fonológica mais frequentes no início da escolaridade obrigatória*.

A aprendizagem formal da escrita, ao contrário da aquisição da linguagem oral, não é um processo natural, exigindo esforço. Este que ocorre já na entrada do 1.º CEB e deve ser trabalho ao longo de toda a escolaridade. A aprendizagem desta competência deve ser sistematizada e de evolução gradual. É importante neste momento um acompanhamento individualizado a cada aluno, de forma a que seja possível a perceção, por parte do professor das dificuldades de cada um. Só assim, será possível que todos os alunos tenham sucesso no seu desenvolvimento.

O presente estudo constitui um percurso de investigação-ação (Coutinho, 2020), que pretende dar resposta aos objetivos definidos: (i) Identificar os tipos de desvios ortográficos de base fonológica mais frequentes num 3.º ano de escolaridade; (ii)

Equacionar as causas de desvios ortográficos assentes na substituição de consoantes fricativas (f/v; j/ ʒ); e (iii) Verificar a influência do desenvolvimento da consciência fonológica na grafia de consoantes fricativas (f/v; j/ ʒ).

Em relação ao primeiro objetivo geral de investigação, *identificar os tipos de desvios ortográficos de base fonológica mais frequentes num 3.º ano de escolaridade*, pretendi recolher dados que permitissem identificar o tipo de desvios ortográficos relacionados com fatores fonológicos mais frequentes no ano de escolaridade dos participantes na investigação. Para esta recolha foi necessária a realização de um primeiro ditado de palavras e pseudo palavras, construído no âmbito do projeto CEO20¹, presente no anexo M. O ditado de diagnóstico foi realizado na primeira semana de intervenção, com o objetivo de categorizar todos os desvios ortográficos identificados. O recurso a pseudopalavras, obriga a criança a realizar uma maior reflexão perante as unidades sintáticas que constituem a palavra. Não estando familiarizadas com a palavra em questão será mais suscetível a ocorrência de desvios. Deste modo, recorrer às pseudopalavras permite uma mais abrangente observação das dificuldades e possíveis causas para a ocorrência de desvios ortográficos.

Após a realização do primeiro ditado e da recolha e análise dos dados presentes no mesmo, verificou-se que os desvios ortográficos mais frequentes no grupo eram de base fonológica, mais concretamente de substituição de consoantes fricativas. Deste modo, elaborou-se um segundo ditado, com maior foco em palavras com este tipo de consoantes, apresentado no anexo N. Este ditado permitiu fazer um levantamento das ocorrências mais frequentes, o que levou à posterior escolha de inserir o foco de trabalho, com os alunos, nos fonemas v/f, j e ʒ.

No que se refere ao segundo objetivo geral de investigação, *equacionar as causas de desvios ortográficos assentes na substituição de consoantes fricativas*, pretendi proceder a um levantamento nos fatores na base de desvios ortográficos assentes na substituição de consoantes fricativas. Para tal, planeou-se uma sequência de atividades que permitisse recolher dados que fossem ao encontro deste objetivo.

¹ Projeto *Conhecimento ortográfico: O que mudou em duas décadas?*, financiado pelo IDI&CA19, do Instituto Politécnico de Lisboa

O laboratório gramatical realizado integrou diferentes tarefas retiradas do livro *Descobrir a Gramática – 1.º Ano* (Estrela & Ferreira, 2021): (1) “Vaca e faca são iguais?”; (2) “Como se escrevem os sons [v] e [f]?”; (3) “Girafa e xilofone começam pelo mesmo som?”; (4) “Como se escreve o som [ʃ] no início de uma palavra?”; e (5) “Como se escreve o som [ʒ] no início de uma palavra?” (Anexos O, P, Q e R).

Para conseguir obter respostas perante a evolução dos alunos, ao longo da intervenção foi necessário realizar e analisar notas de campo sobre as produções que os alunos iam realizando.

Quanto ao terceiro objetivo geral de investigação, verificar a influência do desenvolvimento da consciência fonológica na grafia de consoantes fricativas, considerei que seria importante perceber a influência que a sequência de atividades posta em prática, centrada no desenvolvimento da consciência fonológica e na correspondência grafo-fonológica, tinha tido na grafia de consoantes fricativas. Para tal, optei por definir dois momentos distintos. No primeiro momento, selecionei um conjunto de alunos, aleatoriamente, para realizar uma produção textual (Anexo Y). Para a realização desta tarefa, distribuí pelos grupos cartas com diferentes personagens, espaços, objetos e emoções, que os alunos deviam ter em conta durante a produção escrita a realizar.

Além da produção textual, considerei importante a realização de um ditado final (Anexo Z) que permitisse avaliar a evolução da competência ortográfica no que se refere às fricativas consideradas. Este ditado foi construído em conformidade com o segundo ditado aplicado à turma, de forma a suscitar a mesma ordem lógica de escrita de palavras.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | | | |

O presente capítulo apresenta o quadro teórico de referência do estudo realizado, encontrando-se dividido em três secções. A primeira aborda o ensino e aprendizagem da escrita, referindo várias categorias e dimensões, quer na perspectiva de quem ensina, quer na de quem aprende. O segundo subcapítulo trata do desenvolvimento da competência gráfica e ortográfica, focalizando alguns aspetos gerais e os tipos de erros que podem ocorrer, tendo por base o trabalho de Vale e Sousa (2022). No capítulo seguinte, apresento o quadro teórico que faz referência ao desenvolvimento fonológico e à consciência fonológica, essenciais para a aquisição da escrita. Por fim, realizo uma síntese de todos os conteúdos abordados ao longo do capítulo.

6.2. O ensino e a aprendizagem da escrita

Inicialmente, o desenvolvimento da linguagem segue padrões universais que acabam por fazer emergir as primeiras unidades sintáticas. Progressivamente, essas unidades desenvolvem-se e tornam-se mais diversificadas, exercendo o meio onde está inserida a criança, ou seja, os fatores externos, uma forte influência na aquisição da linguagem. Além dos fatores externos, existem também fatores internos que podem dificultar ou promover esta aquisição (Gonçalves et al., 2011). Alguns autores defendem que esta competência está inteiramente ligada à aquisição da escrita, outros acreditam que as duas se tratam de realidades completamente distintas.

Pereira (2016, p. 9) afirma “a escrita e a oralidade não são duas componentes plenamente independentes, estas complementam-se”, ou seja, dependem inevitavelmente uma da outra. Porém, a aprendizagem da escrita é um processo consciente e que, ao contrário do processo natural de aquisição da linguagem, exige esforço e ensino explícito.

Ferreiro e Teberosky (1984) defendem que quando a criança chega ao 1.º CEB já adquiriu competências suficientes para ser introduzida à linguagem escrita. Essas competências já adquiridas estão diretamente ligadas à aquisição da fala. Assim, podemos afirmar que durante o desenvolvimento da escrita, os discentes recordam, de forma inconsciente, conhecimentos que provém da competência linguística. Além dessa mobilização de carácter inconsciente, a aprendizagem da leitura e da escrita requer que se proceda a uma manipulação consciente e deliberada de estruturas fonológicas e que se estabeleça uma relação entre esses constituintes fonológicos menores, os fonemas, e os

grafemas que integram o alfabeto. Esta exigência coloca vários desafios aos aprendentes, que, na maioria dos casos, ainda não estão num patamar de conhecimento linguístico que lhes permita analisar os sons da língua fora do contexto comunicativo (Sim-Sim, 1998).

Assim, a aprendizagem da escrita é um processo lento e de evolução gradual. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), o desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, ter em conta o interesse e conhecimento prévio do aluno, e a sua evolução na aquisição da língua. Para tal, é necessário ter em conta o meio em que a criança se insere e, principalmente, a sua família, no seio da qual a criança adquire as suas primeiras produções. Gonçalves et al. (2011) referem que o ensino da escrita, ao se tratar de um processo longo e lento, beneficia de um início precoce, tendo maior probabilidade de sucesso.

De forma a potenciar o desenvolvimento da escrita, o professor deve estabelecer estratégias e criar tarefas que o potenciem. Estas estratégias podem ser combinadas e elaboradas para o aluno apenas, ou podem também incluir toda a turma e até a escola, através de projetos que visem desenvolver esta competência.

Barbeiro e Pereira (2007) ressaltam que o 1.º CEB é um contexto privilegiado para o ensino desta competência, uma vez que o facto de existir apenas um professor comum em todas as áreas facilita a articulação entre a escrita e outras áreas curriculares, potenciando assim o interesse e a motivação dos discentes. Assim, a escrita não é apenas uma tarefa ligada ao Português, mas sim uma forma de realizar tarefas das restantes áreas curriculares. Deste modo, o aluno ganha consciência da importância da escrita, que lhe permite “registar, expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 12).

De acordo com Batista et al. (2011), as estratégias que devem ser colocadas em relevo são a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita.

Durante a facilitação processual, o aluno deve tomar decisões sobre aquilo que irá escrever, refletindo perante o tema proposto e as suas ideias iniciais para elaboração da escrita. O professor deve, deste modo, criar atividades que potenciem o momento prévio à escrita, por exemplo criando momentos para desenvolvimento da imaginação.

Quanto à escrita colaborativa, acredito que seja uma das estratégias mais importantes para a aprendizagem de qualquer competência ou conteúdo, assim, optar por

criar momentos de escrita a pares ou em grande grupo irá permitir que o aluno desenvolva e ajude outros a desenvolver as competências necessárias para evoluir a sua escrita. Consoante Barbeiro e Pereira (2007), a escrita colaborativa permite “apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos e tomar decisões em conjunto”. Como já indiquei, esta escrita pode ser a pares ou em grande grupo e pode incluir, ou não, o professor. Nestes momentos os alunos conseguem visualizar melhor o decorrer da produção textual, ou seja, conseguem de uma forma mais abrangente observar erros e encontrar soluções, tendo aqui um desenvolvimento, também, na capacidade crítica.

Neste último momento já vamos, então, ao encontro da reflexão perante a escrita, estratégia que é, também, uma das mais importantes durante o ensino da escrita, uma vez que permite aos alunos criticar e melhorar o seu trabalho, de forma individual ou colaborativa. Acho, portanto, essencial criar momentos de revisão textual em grande grupo, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Esta revisão permite que os alunos se tornem conscientes perante o seu trabalho e consigam verificar as melhorias a realizar.

Além das estratégias referidas, o laboratório gramatical é uma técnica que permite desenvolver, de uma forma gradual e abrangente, a competência escrita. Este método foi sugerido por Inês Duarte, em 1992, e tem vindo a potenciar o ensino do Português. A autora defende que o laboratório gramatical ajuda os educandos a descobrir e interiorizar regras, passando a utilizá-las, de forma intuitiva, em diferentes contextos. Além disso,

permite que adquiram rigor na observação e que tornem explícito o conhecimento que têm sobre a língua de uma forma reflexiva (Gorgulho & Teixeira, 2016 citando Silvano & Rodrigues, 2010, p. 160).

O desenvolvimento da competência escrita engloba três categorias (Barbeiro & Pereira, 2007): a competência gráfica (i); a competência ortográfica (ii) e a competência compositiva (iii). Para os autores, a competência gráfica é “relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (p.5). A competência ortográfica é “relativa às normas que estabelecem a relação escrita das palavras da língua” (*Ibid, ibidem*). Por fim, a competência compositiva é “relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (*Ibid, ibidem*). Estas três

dimensões interagem no processo de escrita. Dado o foco da investigação desenvolvida, centrar-me-ei na competência ortográfica.

6.3. Competência ortográfica

O desenvolvimento da competência ortográfica nem sempre é valorizado, contudo, é importante salientar que escrever com correção linguística deve ser um dos focos principais a trabalhar em sala de aula. Vale e Sousa (2017) ressaltam que “escrever com correção ortográfica é relevante não apenas no domínio académico, mas também no domínio social e ocupacional”, o que quer dizer que desenvolver esta competência será uma mais-valia no futuro. A título de exemplo, a qualidade das representações gráficas pode, ou não, influenciar a decifração do que está escrito e a sua leitura. Assim, o desenvolvimento desta competência deve ser trabalhado desde o início da escolaridade obrigatória, sendo fulcral a ação do professor neste sentido.

A dimensão ortográfica corresponde, como vimos, às normas que regulam a grafia correta das palavras. Na escrita, é preciso tomar decisões quanto à escolha de uma das opções de grafemas disponíveis para representar determinada sequência fonológica, o que coloca uma série de desafios às crianças.

No processo de aprendizagem, os erros ou desvios são inevitáveis e importa que o professor adote uma postura descritiva e explicativa e não normativa e punitiva. É essencial que os professores reconheçam que, nos primeiros anos de escolaridade, as crianças dão os primeiros passos na aprendizagem da escrita, que os níveis de desenvolvimento físico e psicolinguístico das várias crianças de uma turma são diferentes e que estes são muito diferentes dos adultos. Por isso, é crucial que se resista à tentação de se compararem as produções das crianças entre si e, sobretudo, com modelos adultos.

Para que o professor possa apoiar os alunos no desenvolvimento da competência ortográfica, há que fazer registos regulares de ocorrências e um diagnóstico adequado dos desvios ortográficos, procurando incidir na descrição e na explicação ou identificação das razões na base do erro.

6.3.1. Aspectos gerais e tipos de erros

Como referi no ponto anterior, a escrita não é uma competência que possa ser adquirida corretamente através da memorização, mas sim através da compreensão das diferentes regras a que a ela estão associadas.

Miranda e Matzenauer (2010) referem que, inicialmente, a representação gráfica de certos segmentos e estruturas silábicas são mais suscetíveis de serem grafados de forma incorreta, muitas vezes, por causa de dificuldades advindas da complexidade segmental ou silábica, isto é, segmentos ou sílabas que têm [uma] estrutura mais complexa (p.367).

De forma a trabalhar esta competência é importante conseguir identificar os tipos de desvios ortográficos que ocorrem com mais frequência, com o intuito de criar atividades específicas para os ultrapassar, assim, é importante distinguir os tipos de erros ortográficos mais frequentes, consoante as suas regras ou casos específicos.

Vale e Sousa (2022) construíram uma tabela de categorização de erros, que visa somente classificar as dificuldades na ortografia. As mesmas autoras distinguem diferentes tipos de erros, tais como, (i) erros de base fonológica; (ii) erros de base ortográfica; (iii) erros de base lexical; (iv) erros de acentuação gráfica; (v) erros complexos; (vi) erros em maiúsculas e minúsculas; e (vii) outros erros.

Os erros de base fonológica acontecem quando se tem dificuldade em distinguir, processar ou ordenar fonemas, o que resulta, muitas vezes, na inserção, transposição, omissão ou substituição de um fonema. Este tipo de erro está relacionado diretamente com a estratégia alfabética, que no caso não é bem conseguida. Por conseguinte, este tipo de erros pode subdividir-se em subcategorias: (i) substituição; (ii) omissão; (iii) inserção; e (iv) transposição (Vale & Sousa, 2022).

Relativamente aos erros de base ortográfica, é importante referir que estes podem emergir dos tipos de desvios ortográficos anteriormente referidos. Contudo, são erros mais amplos e que não derivam diretamente da fonologia. De acordo com Vale e Sousa (2022), este tipo de erros pode dividir-se em subcategorias, como a substituição ortográfica, a regularização, a regra contextual, a falha prosódica, os grafostáticos e a falha morfossintática. Para que não ocorram estes desvios ortográficos é fundamental conhecer as regras, regularidades e os padrões ortográficos da língua portuguesa.

No que concerne aos erros de base lexical, geralmente estes estão associados à segmentação da palavra ou à junção de palavras. Este tipo de desvio necessita de um ensino rico da oralidade, para ser colmatado, uma vez que é através dessa competência que, normalmente, a confusão surge e, posteriormente, ocorrem os desvios ortográficos.

Os erros de acentuação ortográfica derivam do mau conhecimento das regras de acentuação e correspondem, habitualmente,

à ausência, presença indevida ou incorreção do acento gráfico (...). Esse tipo de erro, e a sua proporção, sugerem a necessidade de um ensino explícito sobre análise prosódica da palavra e o papel do diacrítico na sua representação escrita (Vale & Sousa, 2022).

Os erros complexos resultam da ocorrência de mais do que um tipo de desvio ortográfico na palavra, o que dificulta a inserção do erro numa só categoria. Este tipo de erro deve ser trabalhado de forma gradual e sistemática, dado inserir-se em diferentes dimensões.

Os erros de maiúsculas/minúsculas ocorrem devido ao fraco conhecimento linguístico e extralinguístico. É, portanto, importante conseguir distinguir maiúscula de minúscula e a utilização de cada um destes tipos de letra, desde cedo.

Relativamente aos outros erros, estes normalmente não coincidem com nenhuma das categorias já referidas e são, normalmente, erros em que não se consegue identificar a causa da sua ocorrência.

Além disso, a ocorrência de desvios ortográficos pode derivar de dificuldades de aprendizagem. As mesmas estão desde sempre associadas a obstáculos nos processos inerentes à compreensão, interpretação e realização de tarefas, excluindo-se as problemáticas resultantes de deficiências sensoriais, motoras ou mentais e/ou de perturbações emocionais. Correia (2008) ressalta,

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo

défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos (p. 46).

O mesmo autor acredita que estas dificuldades não resultam diretamente de problemas a nível de deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, mesmo que possa existir simultaneidade entre elas.

As dificuldades de aprendizagem consistem no conjunto de todos os problemas que dificultam o processo de ensino/aprendizagem e estes podem ser intrínsecos ao indivíduo, com os referidos anteriormente, como também podem ser resultado de fatores externos, como por exemplo um ambiente desmotivador em sala de aula.

As dificuldades de aprendizagem que têm implicações diretas na aquisição da competência escrita e são especificamente visíveis nos domínios da leitura e da escrita são a dislexia, a disortografia e a disgrafia (Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita – DELE).

6.4. Desenvolvimento fonológico e da consciência fonológica

A consciência fonológica pressupõe um entendimento perante as diferentes formas em que a linguagem oral pode estar dividida, podendo esta segmentação ocorrer em palavras, sílabas ou unidades inter e intrassilábicas (Lamprecht, 2009). Se pensarmos nas subcategorias, temos a consciência de palavra, a consciência silábica, a consciência inter e intrassilábica e a consciência fonémica. Esta consciência emerge em diferentes fases do desenvolvimento linguístico e deve ser estimulada.

Gonçalves et al. (2011, p. 20) afirmam que “O desenvolvimento fonológico termina, normalmente, antes de outras componentes linguísticas no sistema da criança”. Enquanto o desenvolvimento fonológico já se encontra estabilizado, na maioria das estruturas, à entrada para o 1.º CEB, o mesmo não sucede com a consciência fonológica. Sim-Sim (1998) sistematiza o processo de construção de conhecimento linguístico em três etapas. Numa primeira etapa, as crianças fazem um uso da linguagem associado a um domínio implícito das regras da sua língua, correspondendo ao desenvolvimento fonológico se nos referirmos apenas ao domínio fonológico. Numa etapa intermédia, a da consciência linguística, as crianças manifestam alguma sensibilidade para jogos linguísticos, produzindo rimas, por exemplo. A última etapa corresponde à consciência

metalinguística, na qual as crianças são capazes de analisar a língua fora do contexto comunicativo. Se nos centrarmos no conhecimento fonológico, esta última etapa corresponde à consciência fonológica.

Na aprendizagem da escrita as crianças podem enfrentar obstáculos relacionados com o seu desenvolvimento linguístico, relacionados com (a) a identificação de fronteiras de palavras; (b) a aquisição do inventário de sons; e (c) a organização dos sons em sílabas (Gonçalves, et al., 2011). A aquisição do inventário de sons pode levantar dificuldades que, como referido, podem interferir na aprendizagem da leitura e da escrita. Quando uma criança, ao iniciar o 1.º ciclo, ainda procede à semivocalização da lateral, isto pode significar que a sua consciência fonológica ainda não está totalmente desenvolvida. É, portanto, fundamental potenciar o desenvolvimento da capacidade de manipulação das unidades sonoras da palavra, através de atividades de manipulação silábica, quer isto dizer, é importante que a criança consiga apagar, adicionar ou substituir sons numa determinada palavra, ou de forma a constituir palavras, está assim a desenvolver a sua consciência fonológica.

No caso em questão, pretende-se que as crianças consigam realizar estes processos com consoantes fricativas, como v/f, ch/x e g/j.

Na perspetiva de Freitas, et al. (2007),

as consoantes correspondem a uma saída do ar total ou parcialmente obstruída na cavidade oral e são caracterizadas pelo ponto de articulação (local da aproximação ou do toque dos órgãos na cavidade oral), pelo modo de articulação (forma como o fluxo de ar atravessa as cavidades supraglotais) e pelo vozeamento (vibração ou não das cordas vocais) (p. 18).

No que diz respeito às consoantes fricativas, estas podem ser: labiodentais, dentais ou palatais. O primeiro par ([v]/[f]) tem a intervenção do lábio inferior e dos dentes do maxilar superior. O segundo par ([s]/[z]) tem a intervenção da língua junto da zona posterior dos dentes do maxilar superior. O último par ([ʃ]/[ʒ]) tem a intervenção da língua junto do palato duro. Estes pares incluem consoantes vozeadas e não vozeadas. As consoantes vozeadas [v], [z] e [ʒ] quando produzidas fazem vibrar as cordas vocais, contrariamente às consoantes não vozeadas [f], [s] e [ʃ], que quando produzidas não provocam este efeito (Freitas, et al. 2007).

6.5. Síntese

Como referido ao longo do presente ponto, a aprendizagem da escrita é um processo complexo, longo e gradual, que engloba as dimensões compositiva, gráfica e ortográfica.

Para a aquisição desta competência é necessário um bom desenvolvimento da oralidade. Estas duas competências não dependem necessariamente uma da outra, contudo, complementam-se. Através da linguagem oral são realizadas as primeiras aquisições relevantes para a linguagem escrita. Ferreira e Teberosky (1984) ressaltam a importância da aquisição de competências suficientes para iniciar a linguagem escrita, na entrada para o 1.º CEB.

O desenvolvimento da competência ortográfica nem sempre é valorizado, porém, escrever com correção linguística deve ser um foco de trabalho em sala de aula, passando esse trabalho por um enfoque considerável no desenvolvimento da consciência fonológica, que, na perspectiva de Sim-Sim (2009), é o suporte da aprendizagem da correspondência entre o som e a grafema.

Durante a aprendizagem da linguagem escrita, é frequente a ocorrência de desvios ortográficos, importando que os professores assumam uma atitude descritiva e explicativa e que façam um diagnóstico adequado das ocorrências. Vale e Sousa (2022), categorizaram esses tipos de erros em diferentes categorias (v. 6.3.1.). No presente estudo irei focar a minha atenção nos erros de base fonológica, mais concretamente, derivados da substituição de fonemas. Esta substituição ocorre quando existe dificuldade em distinguir, processar ou dispor fonemas.

No início da escolaridade obrigatória é comum a dificuldade na distinção de grafemas com vozeamento parecido, assim a ação do docente deve passar pela criação de tarefas que permitam desenvolver a distinção, produção e grafia desses sons. Este trabalho deve ser feito de forma sistemática, ao longo do 1.º CEB.

7. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será apresentado o processo metodológico desenvolvido ao longo do estudo, bem como a sua explicitação. Inicialmente, retomo a problemática e os objetivos delineados para a investigação. De seguida, apresento os métodos utilizados para recolha de dados e o plano geral de ação delineado, de forma a ir ao encontro dos objetivos da investigação. Por fim, realizo a caracterização do contexto e dos participantes do presente estudo.

A investigação é um processo essencial na formação de professores, dado permitir a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais para exercer a docência. De acordo com Menezes et al. (2011, p.21), investigar significa procurar algo, tratando-se de um procedimento que requer um conjunto de etapas, tais como, “a identificação e formulação de um problema, a seleção do design de pesquisa, recolha de dados, análise e interpretação destes, tendo em vista procurar soluções para o problema enunciado”.

7.1. Problemática e objetivos gerais do estudo

Durante os primeiros anos de escolaridade, as crianças deparam-se com a aquisição de competências que irão utilizar ao longo de toda a sua vida e que são essenciais para se tornarem cidadãos ativos que participam na vida em sociedade. Uma destas competências é a escrita. Brasil (2006) ressalta,

a leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida (p. 5).

Assim, é fundamental que desde cedo se crie um ambiente propício para que o aluno adquira com sucesso esta competência. No entanto, e como referido no ponto anterior, muitos podem ser os fatores que perturbam esta aprendizagem, cabendo, então, ao docente investigar e agir em prol do seu educando, de forma a contornar esses obstáculos.

Em conformidade com o supra mencionado, formulei, para o presente estudo, questões-problema a que pretendo responder através de uma recolha e análise de dados realizadas ao longo da intervenção, nomeadamente:

- (a) Quais os tipos de desvios ortográficos de base fonológica mais frequentes num 3.º ano de escolaridade?
- (b) Quais as causas para a ocorrência de desvios ortográficos assentes na substituição de consoantes fricativas?
- (c) Como pode o desenvolvimento da consciência fonológica melhorar a grafia de consoantes fricativas?

As questões-problema definidas para orientar a investigação estão diretamente relacionadas com os objetivos do estudo, referidos no 5.º capítulo do presente relatório. Consoante Sousa e Baptista (2014), os objetivos específicos definidos vão ao encontro da finalidade do estudo e permitem uma mais fácil interpretação e recolha de dados, percorrendo um caminho gradual que irá culminar nos resultados finais da investigação.

7.2. Processos metodológicos

Tendo em conta os objetivos específicos e as questões-problema referidas no ponto anterior, irei de seguida, apresentar as opções metodológicas priorizadas ao longo do presente processo de investigação-intervenção. Deste modo, irei inicialmente apresentar a natureza do estudo. De seguida, irei referir os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados e, por fim, as técnicas de análise de dados através das quais obtive os resultados da investigação.

7.2.1. Natureza do estudo

O método que mais se adequa ao objeto de estudo do presente relatório é o método qualitativo. O método qualitativo não tem uma definição própria, contudo, é visto como um método que trata os dados através de palavras em vez de números e/ou medidas, como é o caso do método quantitativo (Wiersma, 1995).

Coutinho (2020) divide este método em dois níveis, (i) conceptual e (ii) metodológico. A nível conceptual a autora afirma que o objeto de estudo são as situações e intenções dos participantes, tratando-se assim de um processo de investigação de ideias. A nível metodológico, ressalta que esta opção metodológica se baseia no método indutivo, uma vez que o investigador não trata apenas de números obtidos na recolha de dados, mas sim da interpretação e compreensão dos resultados. Este método prioriza o

conteúdo em detrimento do procedimento e pretende melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações específicas (Coutinho, 2020).

O método referido ao longo do presente ponto é o que se revela mais adequado para a investigação-ação realizada, dado que pretendo analisar as produções dos alunos de um 3.º ano de escolaridade ao longo da sequência de atividades planeada. Na perspetiva de Menezes et al. (2017), um processo de investigação-ação compreende

[um] conjunto de etapas que vão desde a identificação e formulação de um problema, à seleção do design de pesquisa, recolha de dados, análise e interpretação destes, tendo em vista procurar soluções para o problema enunciado (p. 21).

7.2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

Ao optar pelo método referido no ponto anterior é importante ter em conta que este se centra no estudo de dados concretos e não generalizados, o que obriga a uma investigação mais particular e pormenorizada. Em conformidade com Coutinho (2020), para a obtenção e análise de dados, utilizam-se, preferencialmente, técnicas de observação, cujo objetivo é recolher os dados no meio natural em que ocorrem (observação naturalista) com a participação ativa do investigador (observação participante) (p. 27).

Para o presente estudo optei por procedimentos de recolha, registo e análise de dados como a observação participante, a análise documental e as notas de campo. Estas técnicas foram postas em prática ao longo da sequência de atividades realizada na turma.

Passando então a explicar o laboratório gramatical realizado, o mesmo dividiu-se em diferentes momentos: (1) ditado de palavras e pseudo palavras - diagnóstico; (2) ditado com foco nas consoantes fricativas; (3) sequência de atividades – “Vaca e faca são iguais?”, “Como se escrevem os sons [v] e [f]?”, “Girafa e xilofone começam pelo mesmo som?”, “Como se escreve o som [ʃ] no início de uma palavra?” e “Como se escreve o som [ʒ] no início de uma palavra?”; (4) produção escrita; (5) ditado com foco nas consoantes fricativas – recolha final. Na perspetiva de Xavier (2012), este método permite que os alunos reflitam, descubram e compreendam o funcionamento da língua, de uma forma ativa.

Além da sequência didática referida, e derivado do Plano Intervenção elaborado durante a prática, considerei que seria importante criar ficheiros para o TEA, em que os alunos pudessem trabalhar a distinção de fonemas. No presente caso, apenas criei ficheiros para a distinção dos grafemas v/f, nos quais as crianças apresentavam maiores dificuldades.

A observação direta participante permite que o investigador se foque na atribuição de significados às práticas e vivências do grupo a estudar, sendo uma metodologia adequada para o investigador compreender e intervir no ambiente em que se insere o estudo, no presente caso, uma sala de aula. Esta abordagem é essencial quando o investigador está interessado na dinâmica do grupo e não apenas na recolha de respostas (Mónico et al. 2017). Para conseguir proceder a uma maior e mais proveitosa recolha de dados, as notas de campo são habitualmente um dos recursos a utilizar por meio da observação. De acordo com Mónico et al. (2017), as notas de campo surgem como ferramenta complementar da observação participante.

Ao longo da sequência de atividades colocada em prática, fui realizando notas de campo, presentes no anexo AA. As mesmas permitiram registar de forma sistemática aquilo que ia observando na turma, o que posteriormente, permitiu uma mais clara e sistemática apreciação dos resultados.

Com o intuito de avaliar o progresso dos estudantes, ao longo da sequência de atividades, optei por realizar uma análise documental das produções que iam realizando, através da observação das fichas de trabalho. Para Junior et al. (2021, p. 45), a análise documental consiste na “obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas”.

7.2.3. Técnicas de análise de dados

De forma a analisar os dados recolhidos ao longo do presente estudo, considero que a técnica de recolha de dados que faz mais sentido seja a análise de conteúdo. Este é um método muito utilizado para analisar textos ou palavras. Sendo este um estudo qualitativo, em que as palavras têm especial foco, esta pareceu-me a técnica mais eficaz na análise dos dados. De acordo com Coutinho (2020), este método permite interpretar e

compreender os dados recolhidos de uma forma mais abrangente e sistemática, potenciando os resultados obtidos.

Bardin (1997), divide a utilização desta técnica em três momentos contínuos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise é o momento em que deve ser realizada a organização de materiais, de forma a que sejam escolhidos os documentos a serem analisados. É nesta fase que se devem formular questões, com o intuito de guiar a recolha de dados. Segue-se a exploração do material. Nesta etapa, que se prevê mais longa, procede-se à categorização dos dados, à escolha das unidades de registo, regras de contagem, entre outros. A categorização é essencial, neste momento, de forma a que se consiga obter o maior número de informação. Por fim, procede-se ao tratamento dos resultados, em que é preciso realizar uma comparação entre os dados obtidos, para verificar se existem conceitos comuns. É, fundamental, nesta fase, voltar ao quadro teórico de referência, para potenciar esta análise (Coutinho, 2020).

7.3. Caracterização do contexto e dos participantes

A investigação foi realizada em contexto de 1.º CEB, numa instituição pública localizada na área de Lisboa, referida na primeira parte do presente relatório, ao longo da página 10.

Os participantes do presente estudo foram os 25 alunos de uma turma de 3.º ano de escolaridade, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos. Na realização do ditado inicial 20 alunos participaram e na realização dos restantes ditados apenas 15 alunos participaram. Esta redução no número de participantes, do primeiro para o segundo ditado, deveu-se há existência de alunos isolados em casa com covid-19. No entanto, durante a sequência de atividades todos os alunos foram participando, realizando as atividades propostas. Quanto à produção escrita proposta no fim da sequência de atividades, apenas 9 alunos foram selecionados, aleatoriamente, para a realizar.

8. RESULTADOS

| | " | | " |

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo do processo de investigação-ação, tendo o quadro teórico, apresentado no capítulo 6, como referência. Deste modo, o mesmo encontra-se dividido em dois subcapítulos: no primeiro realizo a apresentação e análise dos resultados e no seguinte procedo a uma síntese da informação obtida.

8.1. Apresentação dos resultados

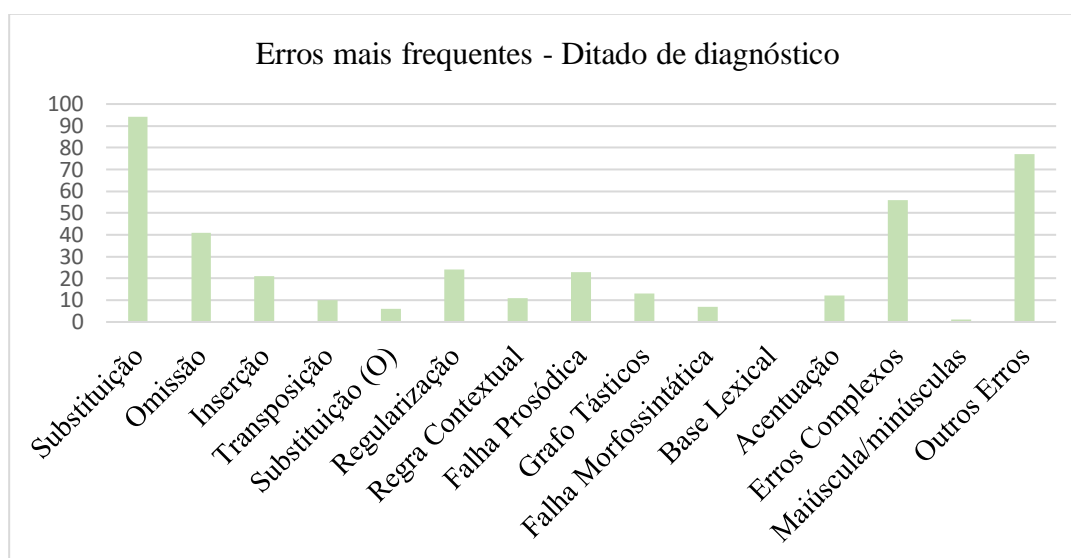
Este ponto encontra-se estruturado tendo em conta os objetivos definidos para o presente estudo, permitindo assim uma análise mais incidente dos mesmos. Ao longo da análise é mobilizado o quadro teórico de referência para o processo de investigação-ação realizado, como referido anteriormente.

8.1.1. Objetivo de investigação 1: Identificar os tipos de desvios ortográficos de base fonológica mais frequentes num 3.º ano de escolaridade

Os dados presentes na figura 1 dizem respeito ao ditado de diagnóstico (v. anexo M) realizado na primeira semana de observação, que tinha como intuito fazer um levantamento dos tipos de desvios ortográficos mais frequentes na turma com a qual a investigação foi realizada.

Figura 1

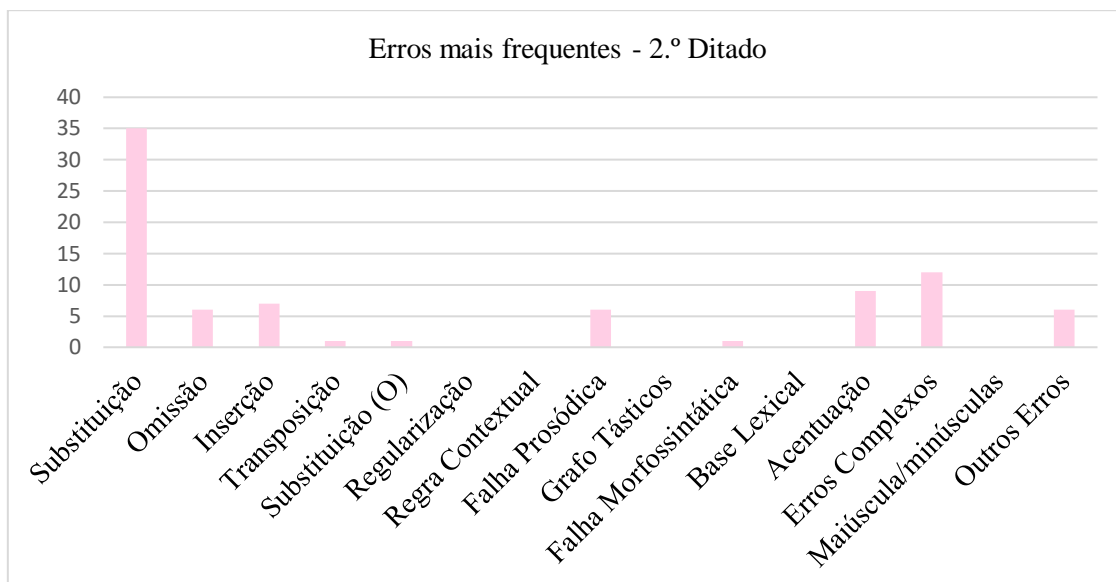
Resultados obtidos no ditado de diagnóstico: Projeto CEO20



Ao observar a figura 1, é possível verificar que os desvios ortográficos mais frequentes na turma de 3.º ano, com a qual decorreu o estudo, são de base fonológica (Vale & Sousa, 2022), mais concretamente, erros de substituição, sobretudo diretamente relacionados com os pares de consoantes fricativas v/f, g/j e ch/x. Deste modo, e de forma a incidir a análise sobre este nível específico de desvios ortográficos, realizei um segundo ditado (v. anexo N), constituído por palavras e pseudo palavras selecionadas neste sentido.

Figura 2

Resultados obtidos no 2.º ditado

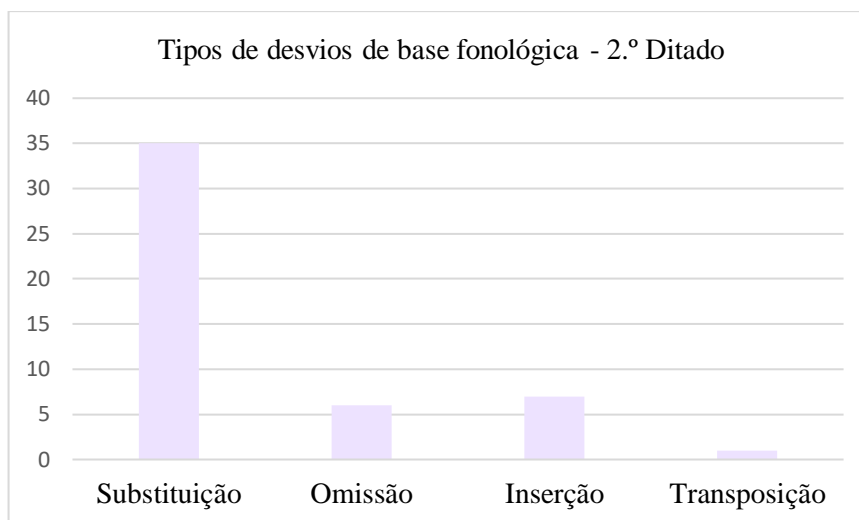


Mais uma vez, ao observar a figura 2, é possível verificar que no segundo ditado também os desvios mais frequentes são de base fonológica, na sua maioria, causados pela substituição de fonemas, como, por exemplo, “aviado” em vez de “afiado”, “avlito” em vez de “aflito” ou “girava” em vez de “girafa”. De acordo com Vale e Sousa (2022), este tipo de erros costuma ser bastante frequente no início da escolaridade obrigatória, derivando da substituição de fonemas próximos, com traço de vozeamento parecido. Como referido, o facto de o traço de vozeamento ser parecido induz a criança em erro e resulta, na maioria das vezes, na substituição de fonemas.

A figura seguinte comprova o referido, ao analisar mais de uma forma mais concreta os erros de base fonológica, o que permite observar aquele que é mais frequente.

Figura 3

Tipos de desvios de base fonológica: 2.º Ditado



Atentando a figura 3 e comparando os diferentes tipos de erros de base fonológica, apresentados por Vale e Sousa (2022), é possível atentar que o maior número de desvios ortográficos ocorridos são causados pela substituição de fonemas. As autoras afirmam que este tipo de desvio, muitas vezes, ocorre devido às consoantes serem fonologicamente próximas, à confusão entre grafema-fonema, entre outras causas (v. 6.3.1.).

A tabela seguinte apresenta alguns desses desvios.

Tabela 1

Exemplos de desvios ortográficos: ditados 1 e 2

Ditado	Palavra-alvo	Desvios	Ditado	Palavra-alvo	Desvios	
	1	chegavam		gegavam	2	girafa
	segavam			girava		
	xegavão			achado		ajado
	chinesa	xineza			agado	
		xinesa		mancha	manxa	
		leixozo		jaxa/jacha	gacha	
	véfenta	veventa		congelador	conjelador	
		fefenta		cafenta	caventa	
		feventa		concha	conxa	

A análise dos dados obtidos com a aplicação do primeiro teste suscitou algumas questões que orientaram o plano de ação seguinte: será que as ocorrências se podem justificar apenas por desconhecimento da utilização dos grafemas (v/f/j/g/ch/x)?; será que os alunos conseguem discriminar auditivamente os pares de fonemas (v/f e /ʒ/)?; será que os alunos conseguem articular corretamente os sons v/f e /ʒ/?

Ao observar os dados recolhidos e apresentados na tabela 1, verifico que os alunos utilizam de forma confusa os pares de grafemas v/f, x/ch e j/g, provavelmente devido às dificuldades na discriminação e/ou articulação dos pares de fonemas v/f e /ʒ/. Este aspeto é mais visível em relação ao v/f, como por exemplo em “caventa” em vez de “cafenta”, “vaca” em vez de “faca”, “felofril” em vez de “velofril” ou “avlito” em vez de “aflito”. Vale e Sousa (2022) afirmam que este tipo de desvio ortográfico decorre frequentemente da dificuldade em realizar a correspondência entre fonema e grafema. Assim, como vimos, a substituição pode ocorrer entre fonemas próximos, como /ʒ/ e /f/, que apenas se diferenciam pelo seu vozeamento, “/f/ é não vozeado e /ʒ/ é vozeado” (Vale & Sousa, 2022).

Existem outros casos de substituição não relacionados com fatores de base fonológica, mas com o desconhecimento do grafema correto para a situação específica nos casos em que mais do que um grafema possa representar o mesmo som. Por exemplo, é este o caso da palavra “congelador”, em que a criança escreveu “conjelador”, ou “conxa” em vez de “concha”, “galeta” em vez de “jaleta” e “jirafa” em vez de “girafa”.

Em suma, os tipos de desvios ortográficos de base fonológica na turma de 3.º ano de escolaridade, sobre a qual inseriu o estudo realizado, são predominantemente erros de substituição de grafemas, com especial incidência em v/f e com alguma presença relativa ao /ʒ/. Estes resultados permitiram delinear a sequência didática desenvolvida posteriormente.

8.1.2. Objetivo de investigação 2: Equacionar as causas de desvios ortográficos assentes na substituição de consoantes fricativas (f/v; /ʒ/ ʒ)

Relativamente ao presente objetivo, e tendo em conta o desvio de base fonológica referido no ponto anterior (substituição de grafemas), é importante ressaltar que este erro é de frequente ocorrência nas produções escritas da maioria dos alunos da turma. Ao

longo da sequência de atividades realizada, foi possível verificar possíveis causas para a ocorrência destes desvios.

Durante a primeira sessão realizada, que tinha em vista (i) a discriminação auditiva de sons iniciais de vaca e faca; (ii) a produção dos sons iniciais de vaca e faca; e, (iii) a distinção desses sons iniciais (Estrela & Ferreira, 2021), os alunos mostraram-se interessados na atividade, contudo, alguns apresentaram dificuldade em distinguir os dois sons auditivamente. Um aluno acabou por referir (v. anexo AA) que nos dois sons a posição da boca se mantinha, afirmando que em ambos os sons se utilizam os lábios e dentes (Freitas et al, 2007). Com o decorrer da atividade os alunos conseguiram perceber que o fonema /f/ não vibra, colocando as mãos sobre a garganta. Isto deve-se ao facto de este fonema se tratar de uma consoante fricativa sonora ou vozeada. Após a atividade, considero que a maioria dos alunos compreendeu que, mesmo sendo parecidos, os dois sons são distintos.

Ainda na sessão de dia 16 de maio, realizei a atividade “Como se escrevem os sons de [v] e [f]?”, que tinha como principal objetivo que os alunos conseguissem ler e escrever os dois grafemas. No decurso da atividade, os alunos demonstraram compreender que o som do vento corresponde ao grafema [v] e o som do gato assanhado corresponde ao grafema [f]. Ainda assim, verifiquei que alguns dos alunos não conseguem distinguir auditivamente os dois sons e acabam por memorizar a escrita das palavras concretas que foram exploradas, prevendo-se que continuem a substituir os grafemas v/f indevidamente em palavras não memorizadas.

Na sessão do dia 26 de maio, realizei a atividade “Girafa e xilofone começam pelo mesmo som?”, que tinha como objetivos que os alunos conseguissem discriminar auditivamente, produzir e reconhecer os sons iniciais de girafa e xilofone. Ao longo da atividade os alunos demonstraram dificuldade em distinguir os dois sons, referindo “[os dois sons] são iguais porque a nossa boca não muda”. Neste momento, foi importante ressaltar que, mesmo não alterando a posição dos lábios, dentes e língua, os dois sons são distintos. Para tal, verificámos se algum desses sons fazia ou não vibrar a garganta. A maioria dos alunos afirmou que o som da palavra girafa vibra, mas o som da palavra xilofone não. Consoante Freitas et al. (2007), isto acontece, uma vez que o fonema /f/

corresponde a consoantes fricativas surdas ou não vozeadas. Mais uma vez, a maioria dos alunos conseguiu compreender que os dois sons são parecidos, todavia não são iguais.

Posteriormente, na sessão do dia 30 de maio, realizei as atividades “Como se escreve o som [ch] no início da palavra?” e “Como se escreve o som [j] no início da palavra?”. A primeira atividade pretendia que os alunos conseguissem ler e escrever o som [ch] em início de palavra e a segunda pretendia que os alunos conseguissem ler e escrever o som [j] em início de palavra. Além de alguns casos de confusão entre os dois fonemas, no decurso das atividades os alunos apresentaram algumas dificuldades na escolha do grafema adequado (j/g ou ch/x), sobretudo relativamente a j/g. Estas últimas ocorrências estão relacionadas com fatores de base ortográfica e não de base fonológica.

Durante as atividades, mais concretamente na realização de fichas, observei que os alunos, quando sentiam dúvidas relativamente aos fonemas ou aos grafemas a utilizar, colocavam a mão na garganta de modo a sentir a vibração do som, guiando-se assim para a escolha do grafema a utilizar.

Após cada atividade, disponibilizei ao grupo uma lista de palavras, para cada grafema (v. anexos S, T, U, V e W), que os mesmos foram preenchendo ao longo das semanas de intervenção. Inicialmente, as crianças escreveram palavras que encontraram nas fichas das atividades realizadas, no entanto, posteriormente, completaram a lista com palavras do seu quotidiano, como nomes de colegas ou de objetos. As listas de palavras construídas ficaram afixadas na sala de aula, para possível consulta. Além disso, os alunos continuaram a preencher as listas de palavras consoante descobrissem palavras novas, demonstrando-se interessados e motivados.

Ao longo do projeto de investigação-ação, verifiquei que os alunos apresentavam dificuldades diferenciadas na distinção dos diferentes fonemas estudados. Para colmatar essas dificuldades considerei importante a construção de ficheiros para o Tempo de Estudo Autónomo (v. anexo X), focalizados no par v/f. Com a realização dos ficheiros construídos, pretendi que os alunos que evidenciavam maiores dificuldades neste domínio pudessem desenvolver um trabalho mais diferenciado, de forma autónoma, no sentido de discriminarem, produzirem e grafarem corretamente os sons. Durante uma parceria realizada no âmbito da compreensão da distinção dos fonemas v/f (v. anexo X), percebi que quando um aluno tinha dificuldade na distinção auditiva dos fonemas a estratégia a

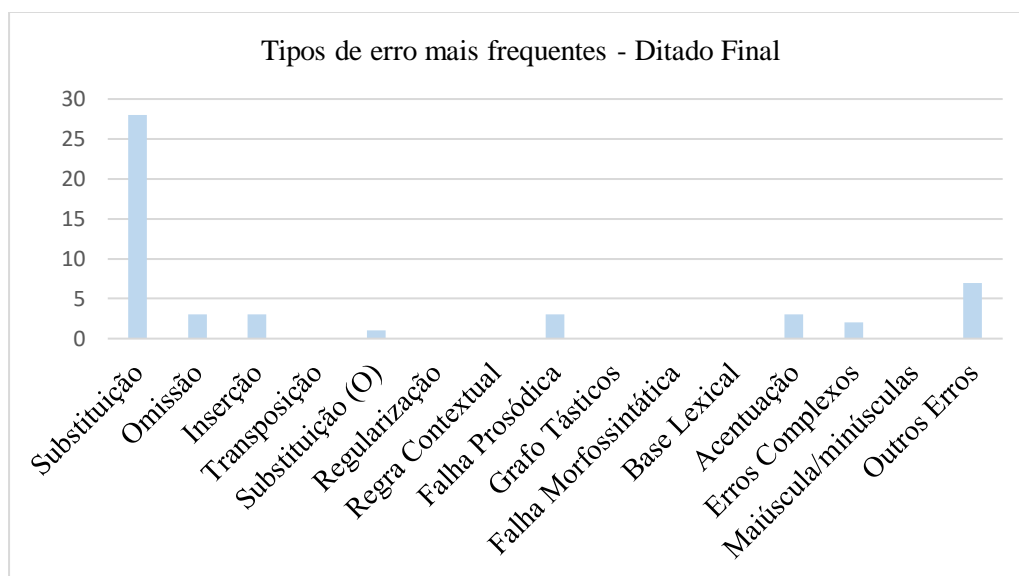
que recorria era, muitas vezes, colocar dois dedos na garganta de forma a verificar se esta vibra com o som inicial da palavra, assim, o aluno conseguia identificar o grafema a utilizar.

8.1.3. Objetivo de investigação 3: Verificar a influência do desenvolvimento da consciência fonológica na grafia de consoantes fricativas (f/v; j/ ʒ)

Após a realização da sequência de atividades referida, considerei importante a realização de um ditado final, presente no anexo Z. A figura seguinte apresenta os resultados obtidos com a realização do mesmo.

Figura 4

Resultados obtidos no 3.º ditado



Ao observar a figura 4, atento que continuam a predominar os desvios ortográficos derivados da substituição de fonemas, existindo, contudo, menos destas ocorrências relativamente ao ditado inicial. Deste modo, considero que o processo em torno do desenvolvimento da consciência fonológica realizado ao longo da intervenção permitiu que os alunos conseguissem, de um modo geral, escrever os grafemas estudados. De acordo com Freitas et al. (2007), o trabalho que permite desenvolver a consciência fonológica deve ser feito de forma sistemática e consistente. Assim, a realização de

exercícios como os propostos na sequência didática, realizados de forma consistente, “ajudam à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente, à automatização do processamento fonológico” (p. 29).

Figura 5

Evolução desde o 2.º ao 3.º ditado realizado: erros de base fonológica

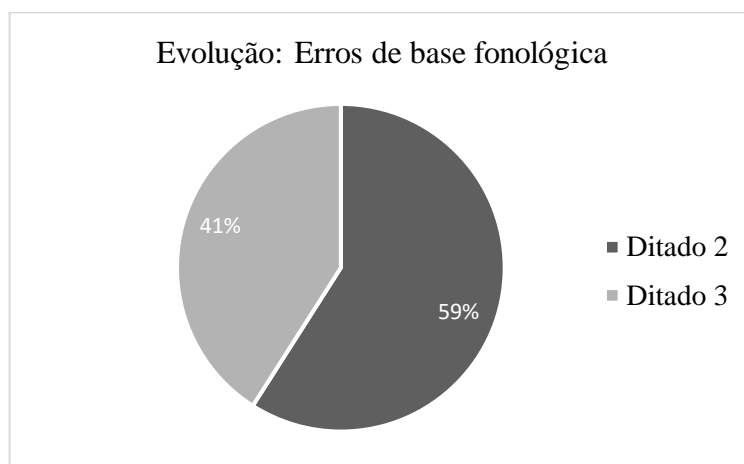
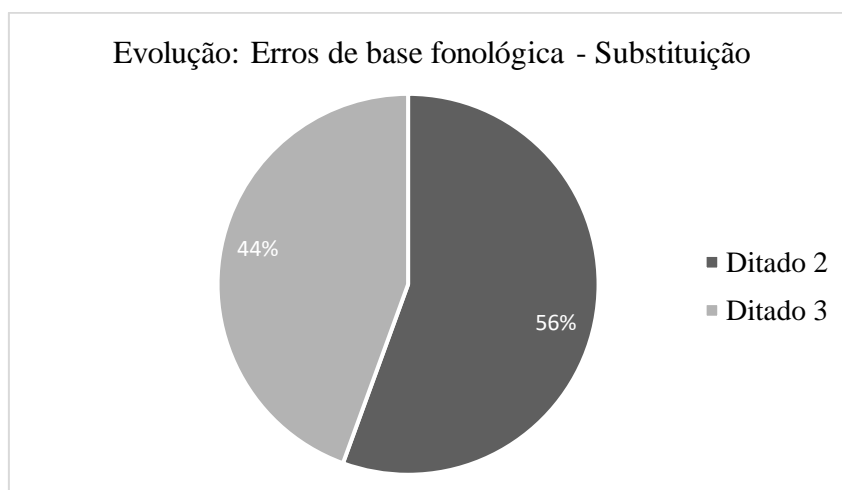


Figura 6

Evolução desde o 2.º ao 3.º ditado realizado: erros por substituição



As figuras 5 e 6 revelam a evolução do grupo, apresentando uma diminuição bastante acentuada da ocorrência de desvios ortográficos de base fonológica do primeiro ao último ditado realizado ao grupo. A figura 6, focada concretamente nos erros derivados da substituição de fonemas confirma a progressão do grupo, permitindo-me afirmar que o desenvolvimento da consciência fonológica, concretamente a fonémica

com enfoque nas consoantes fricativas, possibilita colmatar a ocorrência deste tipo de desvios.

Ao observar os dados recolhidos no ditado final, verifiquei que os erros mais frequentes passaram a ocorrer com fricativas alveolares, na confusão entre os grafemas s/c/ç e s/z. No entanto, esta ocorrência pode não estar diretamente relacionada com fatores fonológicos, mas sim com questões ortográficas, sendo necessário realizar uma investigação aprofundada deste aspeto de forma a que seja possível chegar a uma conclusão perante o observado.

Por fim, ao realizar uma atividade de produção escrita, a apenas 9 alunos, escolhidos aleatoriamente, foi possível confirmar esta evolução da consciência fonológica e da competência ortográfica, em situação de produção textual. A tabela presente no anexo AB, permite perceber que os alunos conseguiram ultrapassar algumas das dificuldades apresentadas inicialmente. Porém a turma em questão ainda apresenta um baixo nível de desenvolvimento da escrita, facto que se pode prender com o início da sua escolaridade em tempo de pandemia. De facto, durante a entrevista realizada à orientadora cooperante (v. anexo B), esta refere que o ensino à distância fez com que o desenvolvimento da competência escrita não evoluísse como desejado e acredita que este seja o motivo principal para a ocorrência de desvios ortográficos na escrita dos seus alunos.

Nas situações de ditado parece-me que os alunos terão uma maior atenção relativamente à grafia das palavras do que durante a produção de um texto, na qual inferem muitas outras dimensões que enformam às competências gráfica, ortográfica e compositiva (Batista et al., 2011). Além disso, a mobilização do conhecimento construído num determinado contexto para outras situações de uso, como é o caso da produção textual, é mais complexa do que a aplicação desse conhecimento na situação inicial. Ainda assim, não ocorreram muitos desvios de substituição de base fonológica nas histórias produzidas pelas crianças, o que parece ser um bom indicador da eficácia da sequência didática desenvolvida.

8.2. Síntese

Tabela 2

Síntese dos resultados obtidos

Objetivos do Estudo	Resultados Obtidos
Objetivo 1	<ul style="list-style-type: none">- Os desvios ortográficos mais frequentes são de base fonológica;- Mais concretamente, estes desvios derivam da substituição de fonemas com tipo de vozeamento parecido (v/f e f/ʒ);- Isto pode dever-se a dificuldades na discriminação e/ou articulação dos pares de fonemas;- O par em que os desvios ocorrem com maior frequência são v/f;- Alguns exemplos são “fenofril” em vez de “venofril” ou “ajado” em vez de “achado”.
Objetivo 2	<ul style="list-style-type: none">- A sequência didática permitiu obter informação perante as causas dos desvios ortográficos assentes na substituição de consoantes fricativas;- A maioria dos alunos não distinguia, no início, auditivamente os fonemas;- Os alunos ressaltam que no par v/f a posição dos lábios, dentes e língua se mantém, o que dificulta a distinção;- Na sua maioria, os alunos percebem que se tratam de sons parecidos, mas não iguais;- As listas de palavras permitem a interligação entre o trabalho realizado e o quotidiano das crianças, o que os motiva;- A diferenciação pedagógica (TEA) permite que os alunos com maiores dificuldades as ultrapassem.
Objetivo 3	<ul style="list-style-type: none">- O desenvolvimento da consciência fonológica, se for realizado de forma sistemática e consistente, permite que os alunos compreendam a grafia dos fonemas estudados.

9. CONCLUSÕES

| | " | | " |

Depois da apresentação e análise dos resultados, no presente subcapítulo irei apresentar as conclusões decorrentes do processo de investigação-ação realizado, bem como alguns constrangimentos resultantes da investigação do estudo e pistas para trabalhos futuros.

Com a realização do ditado de diagnóstico, verifiquei que os desvios ortográficos mais frequentes, na turma em questão, são de base fonológica. De acordo com Vale e Sousa (2022), estes desvios pode ser categorizados em diferentes subtipos: (i) substituição; (ii) omissão; (iii) transposição; e (iv) inserção.

Ao aplicar nos alunos o 2.º ditado, observei que os desvios ortográficos com mais ocorrências são os de substituição de fonemas, muitos deles de base fonológica. Na perspectiva de Vale e Sousa (2022), este tipo de desvios ortográficos deriva da dificuldade de processamento de fonemas, e corresponde à substituição de um fonema por outro. Além disso, atentei que, no grupo em questão, a ocorrência mais frequente de substituição de fonemas se prende com a substituição dos fonemas v/f, como por exemplo nas palavras “girava”, “caventa” e “aviado”.

Através da sequência didática realizada ao longo de seis semanas, consegui recolher dados suficientes que me permitem considerar como possível causa para a ocorrência dos desvios de substituição de base fonológica encontrados, a discriminação auditiva, parecendo esta e a baixa consciência fonémica das diferenças entre consoantes fricativas vozeadas e não vozeadas próximas serem os fatores mais influentes nos desvios.

O desenvolvimento fonológico e a consciência fonológica são relevantes para a competência ortográfica, bem como o inverso. Isto porque a consciência fonológica remete para a capacidade de identificar e manipular unidades fonológicas e tem um impacto específico e direto sobre a compreensão do princípio alfabético.

Na perspectiva de Freitas et al. (2007), o desenvolvimento fonológico e da consciência fonológica deve ser realizado de forma progressiva e sequencial. Deste modo, deve ser feito um trabalho diário que consista na elaboração de exercícios similares, com conteúdos distintos que levem os alunos à indução, consolidação e automatização do processamento fonológico.

Os laboratórios gramaticais postos em prática permitiram a experimentação e formulação de hipóteses. Através dos mesmos foi possível identificar possíveis causas e

soluções para os desvios, mais frequentes, encontrados (Gorgulho & Teixeira, 2016). A metodologia de trabalho, que consiste na realização de laboratórios gramaticais, potencia o ensino através de descoberta. Duarte (1992) defende que o laboratório gramatical possibilita o desenvolvimento da capacidade reflexiva, nos educandos. Este método permite observar, analisar e compreender o objeto de estudo, potenciando os conhecimentos adquiridos. No caso concreto, os laboratórios foram do agrado dos alunos, revelando-se motivantes e adequados, na medida em que integraram exercícios de discriminação auditiva e articulação, identificação de constituintes fonológicos e correspondência fonema – grafema.

Além disso, no decorrer da sequência didática colocada em prática, observei que as crianças não estão todas na mesma etapa de desenvolvimento fonológico, consciência fonológica e competência ortográfica. Um pequeno número de alunos, mesmo com as atividades realizadas não conseguiram compreender e ultrapassar as dificuldades apresentadas, sendo, assim, necessário recorrer à diferenciação pedagógica, opção que se mostrou essencial para que estes alunos conseguissem adquirir a competência pretendida. Ao construir ficheiros para o TEA e realizar parcerias com os alunos, foi possível observar a influência desta técnica no seu desenvolvimento individual, dado que a mesma permitiu que os alunos em questão conseguissem compreender e distinguir os fonemas trabalhados e selecionar os grafemas adequados para os grafar.

Em suma, as conclusões emergentes do estudo que desenvolvi são:

1. O desenvolvimento fonológico, a consciência fonológica e a competência ortográfica são interdependentes.
2. Um diagnóstico adequado dos tipos de desvios ortográficos permite uma adequação de estratégias e metodologias eficazes para apoiar os alunos no desenvolvimento da competência ortográfica.
3. Os pares próximos de consoantes fricativas colocam dificuldades na sua representação ortográfica, especialmente relativamente a v/f e ch, x/j, g.
4. As crianças da mesma idade e do mesmo ano de escolaridade estão em etapas diferentes ou têm diferentes níveis de desenvolvimento fonológico e de conhecimento linguístico.

5. A sequencialidade e a progressão das atividades propostas é importante para a realização e a consolidação das aprendizagens.
6. O laboratório gramatical é uma metodologia adequada ao desenvolvimento da consciência fonológica e da competência ortográfica.

Apresento de seguida alguns constrangimentos sentidos ao longo do presente estudo, nomeadamente decorrentes do pouco tempo de intervenção. Acredito que o resultado final, decorrente da intervenção realizada, poderia ter sido mais acentuado, dado que as quatro sessões dedicadas à sequência de atividades não permitiram que os alunos trabalhassem todos os desvios ortográficos encontrados. Este trabalho deve ser sistemático e gradual, devendo ser iniciado no pré-escolar, através da oralidade, e continuado ao longo de todo o início da escolaridade.

Além do pouco tempo disponível para a realização da sequência didática, o momento de pandemia em que nos encontramos, poderá ter sido outro fator de limitação ao decorrente estudo. O facto de alguns alunos se encontrarem em isolamento resultou na diminuição dos participantes nos ditados realizados. Além disso, nem todos os alunos conseguiram participar nas diferentes atividades da sequência didática, o que, mais uma vez, alterou os resultados obtidos no último ditado realizado ao grupo. Também devido à diminuição do número de alunos em sala de aula, optei pela escolha aleatória de 9 alunos para a realização da produção escrita, o que resultou numa pequena amostra da influência da sequência didática no desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica. De acordo com Batista et al. (2011), a produção de um texto permite que os alunos diminuam a atenção à grafia das palavras, o que suscita a ocorrência de desvios ortográficos, deste modo, a análise das produções escritas permite ter uma maior perceção da eficácia do estudo. Dado não ter sido possível contar com diversos participantes para esta atividade considero este facto uma limitação ao estudo realizado.

Saliento, ainda, que teria sido importante realizar após a sequência didática uma ficha de consolidação dos conhecimentos adquiridos, contudo, isto não foi possível. Esta ficha de consolidação deveria ter sido realizada na última semana de intervenção, porém, devido às fichas de avaliação sumativa não foi possível dispensar tempo para a consolidação.

Por fim, gostaria de salientar que através dos dados recolhidos no ditado final, apurei que os desvios ortográficos mais frequentes passaram a ocorrer com consoantes fricativas dentais, na confusão entre os grafemas s/c/ç e s/z. Em conformidade com Freitas et al. (2007), na reprodução de som destas consoantes existe intervenção da língua junto da zona posterior dos dentes do maxilar superior, por isso se dizem consoantes fricativas dentais. Ainda assim, esta ocorrência pode não estar diretamente relacionada com fatores fonológicos, mas sim com questões ortográficas, sendo necessário realizar uma investigação aprofundada deste aspeto de forma a que seja possível chegar a uma conclusão perante o observado.

Apesar das limitações referidas, considero que a investigação que levei a cabo permitiu explorar alguns aspetos essenciais para o conhecimento e as práticas docentes e que poderão ser um ponto de partida para outros estudos, focalizados em outros constituintes fonológicos subjacentes a desvios ortográficos, ou de outra natureza, nomeadamente acompanhando a evolução de uma turma de 1.º CEB ao longo dos 4 anos de escolaridade no que se refere à competência ortográfica e fonológica.

REFLEXÃO FINAL

| | " | | " |

A presente reflexão tem como principal finalidade equacionar os contributos das práticas realizadas no âmbito da unidade curricular PES II, bem como os contributos da realização do projeto investigativo apresentado ao longo do presente relatório. No fim da mesma, apresento os aspetos significativos que considero terem sido fundamentais para a minha formação pessoal e profissional.

Junior (2010) considera que a reflexão perante a prática admite ao docente uma perceção perante o seu trabalho, permitindo, assim, uma melhoria gradual e um frequente ajuste da sua ação, às adversidades encontradas. Esta técnica permite gerar consciência perante a ação.

Relativamente às práticas realizadas, as mesmas decorreram em dois contextos distintos, em 1.º e 2.º CEB, que foram cruciais para a minha formação enquanto docente, dado terem permitido o contacto com os dois ciclos nos quais poderei lecionar. A prática em 1.º CEB, que realizada com uma turma de 3.º ano, na qual a docente titular pretendia estimular o desenvolvimento da formação democrática e das competências sociomorais dos seus alunos, dotou-me de competências essenciais para fomentar nos alunos estas competências, adquirindo assim um leque de estratégias a implementar futuramente. Contrastando, a prática realizada em 2.º CEB foi realizada com duas turmas de 6.º ano, em que os docentes priorizavam o ensino expositivo dialogado, método que coloca em evidência a ação do professor, que dirige toda a ação em sala de aula, e o aluno participa apenas através de questionamento e breves intervenções (Gonçalves, 1984).

Como referido, as duas práticas foram bastante distintas, o que me obrigou a adotar uma postura diferente durante a intervenção. Contudo, e derivado da minha convicção enquanto docente, optei por evidenciar a participação ativa dos alunos em sala de aula, com o intuito de formar cidadãos ativos na vida em sociedade, conscientes das suas capacidades e com competências sociais fundamentais. Considero que colocar o aluno no centro de toda a atividade realizada em sala de aula permite que o conhecimento seja adquirido de uma forma mais significativa. Além disso, é fundamental possibilitar a ligação entre os conteúdos abordados e o quotidiano/ambiente onde se insere o aluno.

Na perspetiva de Rebelo (2010), a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, permite que os indivíduos realizem uma intervenção direta, contribuindo para um ambiente de cooperação, respeito e confiança em sala de aula. Na minha opinião,

considero que a estratégia adotada pela professora titular da turma do 3.º ano me faz mais sentido, enquanto docente, dado possibilitar aos alunos o desenvolvimento de diversas competências. Contrariamente ao referido, através da prática do 2.º CEB, pude perceber que não considero o ensino expositivo uma prática produtiva e enriquecedora. Porém, acredito que em alguns contextos, ou para lecionar determinados conteúdos, seja o método mais adequado, podendo vir a optar pelo mesmo, ocasionalmente.

Em termos de constrangimentos sentidos durante as práticas referidas, considero que o pouco tempo para intervenção não permite a aquisição das competências desejadas. Penso que, se o tempo de intervenção aumentasse, a minha formação seria mais completa e enriquecida. Porém, considero que consegui atingir os objetivos da UC.

Deste modo, a intervenção pedagógica realizada permitiu-me o contacto com situações reais, que o ensino teórico não permite. Este facto possibilita, como referi, a aquisição de competências essenciais para a minha formação profissional. Por este motivo, acredito que ambos os contextos tiveram influência na minha formação, permitindo que me aperceba do tipo de professora que pretendo ser e das técnicas que considero mais eficazes colocar em prática em sala de aula. Além de me possibilitar progredir enquanto futura docente, isto permitiu que ultrapassasse medos que sentia e que me apercebesse de fragilidades que devo melhorar. Considero que esta perceção perante as fragilidades permite que o futuro docente consiga ter consciência da sua ação e, para tal, a reflexão perante as práticas foi essencial.

Em termos de fragilidades, acredito que devo melhorar a gestão do tempo em sala de aula. Durante a intervenção pedagógica, realizei, por vezes, atividades extensas para o pouco tempo de sessão. Assim, acredito que devo focar a minha atenção nesse parâmetro.

No que diz respeito à investigação desenvolvida no presente relatório, considero que esta teve uma importância extrema na minha formação, dado que através desta desenvolvi competências investigativas que me permitirão adaptar a minha ação em sala de aula, bem como potenciar a minha intervenção.

O caso de investigação-ação, desenvolvido com uma turma de 3.º ano, permitiu um estudo mais abrangente perante os tipos de desvios ortográficos que uma criança pode apresentar. Além disso, possibilitou que conhecesse atividades que são fundamentais para colmatar estas dificuldades, bem como desenvolvesse competências essenciais à

aprendizagem da escrita, como o desenvolvimento fonológico, a consciência fonológica e a competência ortográfica. Além da sequência didática, que potencializou a aquisição das competências referidas, a realização de diferenciação pedagógica forneceu-me competências fundamentais para auxiliar os meus alunos. De acordo com Chousa (2012), a diferenciação pedagógica é necessária pois trata-se da identificação e, ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de capacidades de uma turma. Tal implica, que os mesmos alunos de uma turma não estudem/trabalhem as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e do mesmo modo (p. 41).

Em tom de conclusão, considero que todo o trabalho desenvolvido no âmbito da PES II permitiu que desenvolvesse competências que possibilitarão criar um ambiente em sala de aula democrático e potenciador das aprendizagens. Na perspetiva de Rebelo (2010), citando Figueiredo (2001), “a educação para a cidadania não assenta apenas em valores democráticos de participação, como implica práticas pedagógicas coerentes com os valores defendidos”.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da Ortografia*. Edições ASA.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007) *O Ensino da Escrita: dimensão textual*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Batista et al. (2011) *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Botelho, F. (2016). *A Participação da família na escola*. *Eventos Pedagógicos*, 7 (2), p. 426-440.
- Brasil. (2006). *Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa*. Ação Educativa.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, A. E. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, p. 1 – 6.
- Camargo, M. J. G. (2008). *Disgrafia Motriz*.
- Carabeta Júnior, V. (2010). *Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente*. *Revista brasileira de educação médica*, 34, p. 580-586.
- Cinel, B. N. C. (2003). Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. *Revista do Professor*, v. 74, n. 19, p. 19-25.
- Coelho, D. T. (2012). *Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Areal Editores.
- Correia, L. D. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora.
- Correia, M. D. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem - Revista Científica/ Journal of Nursing*, 13 (2), p. 30 – 36.
- Cosme, A. e Trindade R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2020) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Dicionário online Infopédia (s.d.) Dislexia. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/dislexia>, consultado a 15 de junho de 2022.

- Duarte, I. (1992). *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*. In M. R. Delgado- Martins et al., Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística (p. 165-177). Edições Colibri.
- Escola Superior de Educação de Lisboa. (s.d.) Mestrado em Ensino do 1.o e 2.o ciclos, *Ficha da Unidade Curricular PES II*, (2021-22).
- Estrela, A. & Ferreira, P. (2021) *Descobrir a Gramática – 1.º ano*. Fábula educação.
- Fernandes, D. (2019). *Avaliação sumativa*. Texto de Apoio ao projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento.
- Freitas, et al. (2007). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves et al. (2011) *O Conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, M. A. S. (1984). *O método expositivo*. Kinesis.
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical. *Revista Científica*, (2), p. 146-168.
- Lamprecht, R. R. (2009). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. EDIPUCRS.
- Lopes, R. D. C. S. (2011). *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*.
- Martins, G., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.
- Mestre, L. (2022). *Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática* [Dissertação de doutoramento]. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Mónico, L., et al. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. CIAIQ, n.º 3.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal editores.
- Pontes, M. C. da S., & Palma, P. J. da. (2016). *A escola como veículo de motivação e desenvolvimento dos alunos*. EduSer, 6 (1).

- Projeto Educativo – Academia de Líderes UBUNTU* (2021). Consultado a 12 de junho de 2022.
- Projeto Educativo da Instituição* (2021-2025). Consultado a 12 de junho de 2022.
- Rebelo, M. (2010). *A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Porto.
- Santos, R., Freitas, M. J. & Veloso, J. (2014) Grupos consonânticos na escola: desenvolvimento fonológico e conhecimento ortográfico. *Diacrítica*, n.º 28, 1, p. 407 – 436.
- Sim-Sim, I; Duarte, I & Ferraz, M. J. (1998). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação – DEB.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sintra, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação Jean Piaget.
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2014). *Como fazer Investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Edição Pastor.
- Vale, A. & Sousa, S., (2017) Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. *Da Investigação às Práticas*, n.º 7(3), 61 – 83.
- Vale, A.P. & Sousa, O. (2022). *A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita*. In Renan de Almeida Sargiani (Ed.) “Como as crianças aprendem a ler e escrever e como ensiná-las eficazmente: um guia teórico-prático baseado em evidências científicas” (pp 52-69). ArtMed/Penso.
- Wiersma, William (1995). Research Methods in 127. *Education: An Introduction*, (6ª Ed.) Allyn and Bacon.
- Xavier, L. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra: Revista Científica, ESEC*, p. 468-478.

ANEXOS

| | " | | " | |

ANEXO A

Notas de campo recolhidas durante o
período de observação no 1.º Ciclo
do Ensino Básico

| ' ' | | ' ' |

1ª Semana de Observação	
19/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Turma composta por 25 alunos, de 8 a 11 anos. - A primeira aula do dia foi de Educação Física. - Rotina das novidades: os alunos contam aos colegas as novidades das férias da Páscoa. - Nem todos os alunos participaram, porque não se voluntariaram para o fazer. - A turma apresenta ritmos de trabalho muito diferentes. - 2 alunos têm necessidades educativas especiais, um dos casos ainda não sabe ler, nem escrever. - Os alunos planificam e redigem texto sobre as férias da Páscoa. A turma, na sua maioria, dá muitos erros ortográficos. - Cantinho da calma no canto da sala, para os alunos descontraírem caso aconteça alguma coisa que os perturbe. - Alguns elementos são muito conversadores. - “Número do dia”: escrevem o número 120 022 por extenso, por classes e através de decomposição.
20/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são autónomos, mas com ritmos muito diferentes. - Na maioria das tarefas, existem alunos que realizam o trabalho todo e outros que não conseguem fazê-lo. - Têm dificuldade na produção textual. - Precisam de bastante acompanhamento da professora para completar as tarefas. - A nível da Matemática os alunos não apresentam tantas dificuldades, como na área do Português.
21/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> - A manhã iniciou-se com a observação de uma peça de teatro sobre p 25 de Abril, seguida de uma discussão sobre o tema. - Existem alunos que andam sempre pela sala e por vezes perturbam os colegas. - Apresentam dificuldades a realizar o algoritmo da subtração, através de empréstimo.
22/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão acerca do 25 de abril.

	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos parecem bastante interessados em toda a história por detrás desta data. - Os alunos realizaram uma atividade de revisão de Português, Estudo do Meio e Matemática, com o tema 25 de Abril. - Os alunos apresentam dificuldades a nível de escrita, como já verificado. - Mais uma vez, o grupo tem ritmos de trabalho muito distintos.
2ª Semana de Observação	
26/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade realizada durante o dia foi a correção dos trabalhos de casa. - Os alunos demoram bastante tempo a corrigir as tarefas e apresentam ritmos diferentes. - Alguns alunos terminam o trabalho e conversam com os colegas, causando agitação.
27/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> - “Palavra do dia”: a professora escreveu no quadro uma palavra e os alunos procuraram o seu significado no dicionário, dividiram em sílabas e procuraram palavras da mesma família. - Os alunos mostraram-se motivados e participativos.
28/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Visita de estudo: ida à Cinemateca. - Os alunos mostraram-se interessados durante a visita de estudo, no entanto alguns alunos tiveram um comportamento desadequado e acabaram por perturbar o decorrer da mesma. - Discussão na sala de aula sobre o que observaram na visita de estudo, quase todos os alunos participaram.
29/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos que conseguem terminar mais rapidamente as tarefas ajudam os que têm mais dificuldades. - Na Assembleia de Turma os alunos participam bastante e têm muito à vontade para partilhar a sua opinião, naquele momento resolvem problemas/conflitos que ocorreram ao longo da semana.

ANEXO B

Entrevista à professora titular do
1.º Ciclo do Ensino Básico

| " | | " |

Blocos	Questões/Respostas
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	<p>Entrevistador: Boa tarde, a presente entrevista tem como objetivo principal a recolha de informação para a construção do nosso plano de intervenção e, portanto, agradecemos a disponibilidade para participar nesta entrevista. A mesma será confidencial e anónima. Autoriza a gravação por áudio da mesma?</p> <p>Entrevistado: Claro que sim.</p> <p>Entrevistador: Vamos então dar início.</p>
Bloco B Percurso académico e profissional do entrevistado.	<p>Entrevistador: Qual é o seu percurso académico?</p> <p>Entrevistado: Portanto estive um ano no curso de história, depois percebi que ia ter de estar lá muitos anos e então mudei fui para a ESE de Lisboa, para o curso de primeiro ciclo, apenas ensino básico, primeiro ciclo, portanto tenho a licenciatura em ensino do primeiro ciclo.</p> <p>Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 1º Ciclo do Ensino Básico?</p> <p>Entrevistado: eu acho que faço 20 anos este ano.</p> <p>Entrevistador: Há quanto tempo leciona neste agrupamento?</p> <p>Entrevistado: Eu dou aulas neste agrupamento, não foi sempre seguido, ou seja, houve aqui uma interrupção de 1 ano em que eu deixei de ter vaga, fui obrigada a concorrer, mas voltei no ano a seguir, portanto eu entrei neste agrupamento pela primeira vez no ano 2006, no ano letivo 2006/07 e pronto, até hoje tive só uma paragem de um ano em que fui dar aulas para outro lado, mas regressei.</p>
Bloco C Organização socioeducativa.	<p>Entrevistador: O que pensa da forma como funciona esta escola? Gostaria de destacar algum aspeto em particular?</p> <p>Entrevistado: Eu gosto muito desta escola, e por isso é que eu estou cá, e apesar de ser um território complicado e as famílias que também são um bocado complicadas, e às vezes temos assim, às vezes chegamos a alturas do dia, a alturas do ano que eu digo que estou farta de miséria, porque é verdade, nós estamos num meio onde há muitas dificuldades eu continuo a gostar de</p>

	<p>estar aqui, continuo sempre a concorrer para aqui, agora já pertenço mesmo ao quadro deste agrupamento. Porque apesar de tudo nós temos muita liberdade para darmos as aulas como queremos, quando eu digo como queremos e é claro é seguindo uma série de normas que todos os professores seguem, mas nós temos a liberdade para poder aplicar as coisas à nossa maneira, e depois há muita partilha entre colegas e, portanto, eu já tenho colegas que já são mais do que colegas, e isso é fantástico, quando acontece, quando nós conseguimos trabalhar também com amigos, que eu acho que não deve ser fácil, portanto, começou com uma relação de colegas e de facto a relação com colegas correu tão bem que evoluiu para o resto, isso tem a ver com as partilhas que nós vamos fazendo, e de facto é uma coisa que é muito estimulada neste agrupamento, as partilhas, gostam de estimular os professores a cooperar e há de facto muita partilha entre pares.</p>
<p>Bloco D Turma</p>	<p>Entrevistador: Como é que caracteriza a turma no geral? Há casos particulares que devem ter especial atenção?</p> <p>Esta turma está comigo desde o primeiro ano, há alunos juntos desde o primeiro ano aliás muitos deles já vinham juntos do Jardim de infância e, portanto, já no Jardim de infância eram assim um bocadinho irrequietos e irreverentes e continuam a ser. É uma turma que, apesar de tudo e apesar de todos os constrangimentos dos últimos anos, tem conseguido evoluir, é uma turma participativa, são miúdos interessados, existem aqui casos complicados, com alguns problemas, a nível da saúde também, mas está tudo muito controlado e, portanto, é uma turma gira, eu sou suspeita, mas gosto muito da minha turma, gosto muito de todas as diferenças que há porque acho que é uma turma super rica, temos miúdos de outras nacionalidades, temos miúdos de realidades económicas também diferentes e eu acho que, essa diferença, acaba por estar presente mas está presente de uma forma positiva enriquece as aulas e eles próprios ficam mais ricos através do contato com outras realidades. Portanto, é uma turma irrequieta, conversadora, muito desafiadora, mas que eu acho que no final do dia também consegue ser muito recompensadora.</p> <p>Entrevistador: Como é que é gerido o relacionamento entre alunos e alunos/professor? Como é feita a gestão de conflitos?</p> <p>Entrevistado: Os alunos são muito conflituosos, entre eles principalmente, eu converso imenso com eles, perco muito tempo a conversar com eles, sobre as coisas que se passam, sobre os conflitos que eles têm uns com os outros, por vezes nem sequer é</p>

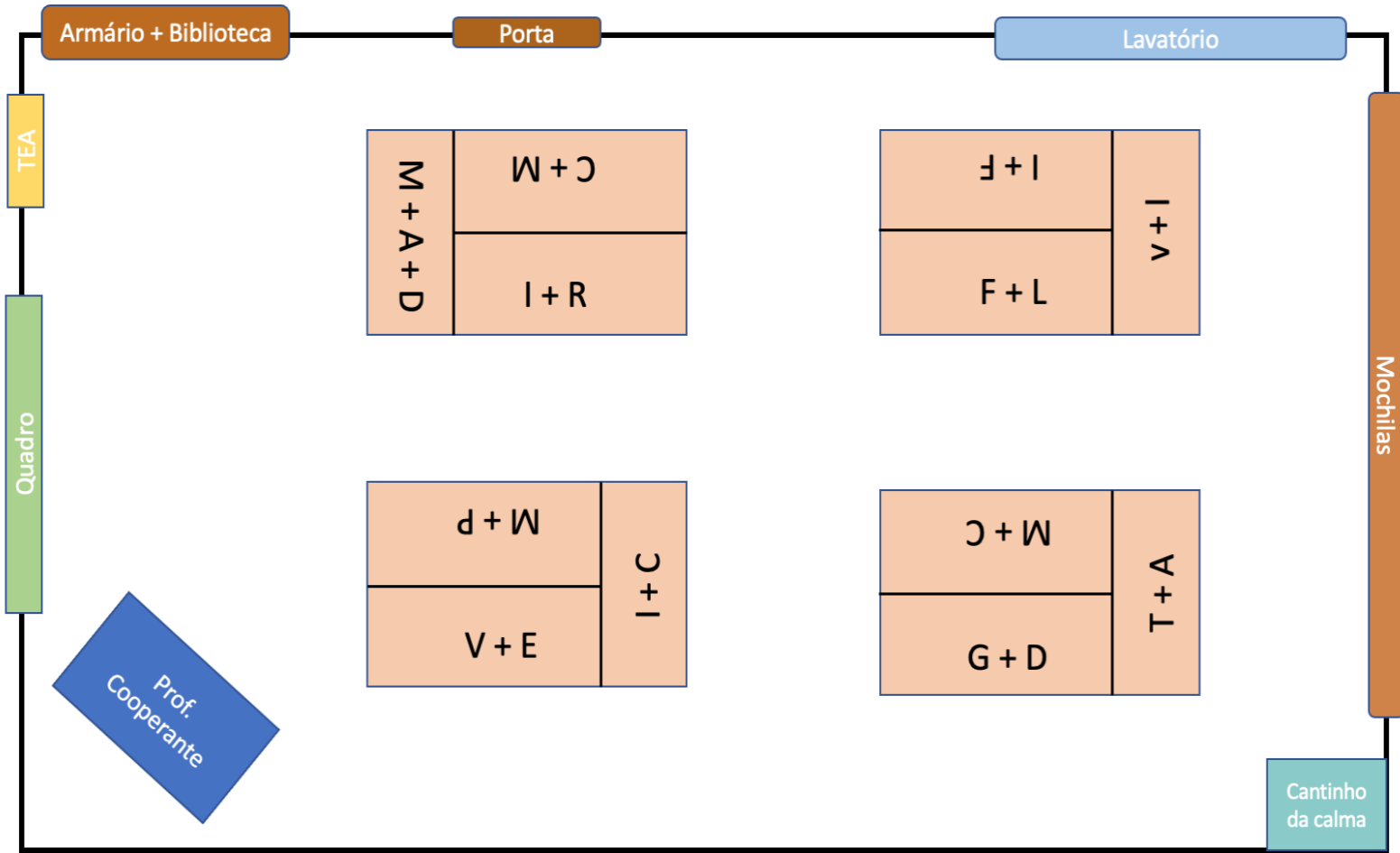
	<p>uns com os outros, simplesmente estão mais tristes e eu converso imenso com eles, tenho uma relação muito próxima com eles e na resolução dos conflitos eu chamo-os sempre para tentarem resolver eles próprios os conflitos. Questiono muitas vezes se eles acham que estiveram bem, se agora que a situação já passou se voltariam a fazer da mesma forma, o que é que eles acham que poderiam mudar, portanto, eu tento que eles de facto participem ao máximo, gosto muito de os ouvir acho que eles são pessoas e vejo-os como pessoas e, portanto, dou muito valor àquilo que eles dizem e é isto mesmo. comigo eles têm uma relação de muito respeito e amizade, uma amizade muito grande, o facto de termos vivido em pandemia, porque nós embora tivéssemos estado mais tempo afastados, isso tornou-nos muito próximos. Eu fazia imensos vídeos para eles antes ainda de termos o zoom e teams, fazia imensos vídeos individuais que mandava para cada um a dizer-lhes, por exemplo, eles mandavam textos e eu respondia de forma individual, com um vídeo para cada um, a dizer que eles estavam fantásticos e, portanto, temos uma relação muito próxima, e tudo o que são conflitos, nós resolvemos, eu digo muitas vezes que isto aqui é como uma casa, e de facto, isto é uma casa, porque nós passamos imensas horas aqui juntos e, então às vezes resolvemos os conflitos, assim um bocadinho como família. Eles sabem que eu mando no final de tudo, mas mando estando eles sempre a participar e mando, tendo em conta aquilo que eles me vão dizendo, portanto eu mando depois de alguém me dar a ordem, no fundo, porque são eles que acabam por resolver as situações.</p>
<p>Bloco E Processo pedagógico</p>	<p>Entrevistador: Como é realizada a avaliação dos alunos?</p> <p>Entrevistado: Bem, eles estão sempre e eles sabem, que estão sempre a ser avaliados e, portanto, de uma forma mais formal, nós temos normalmente por período dois momentos avaliativos, temos uma avaliação sumativa no final de cada período e uma avaliação intermédia a meio do período. No entanto quando nós chegamos ao final do período eu olho para estes momentos de avaliação mais formais, mas olho muito para tudo o resto, portanto, ou seja, é um constante processo avaliativo durante as aulas, nos recreios até porque neste agrupamento a parte dos comportamentos e das atitudes tem um peso ainda muito simpático na avaliação dos alunos, portanto, nós temos uma ponderação de 60%, portanto 40% tem a ver com os comportamentos e as atitudes, e por isso eu estou sempre a avaliá-los, nos cadernos, nas atitudes que eles têm uns com os outros, nas participações</p>

	<p>durante as aulas, eu procuro muitas vezes chamar aqueles miúdos que precisam mais e que não se oferecem tanto para participar, mas de facto esses momentos nas aulas são momentos que eu valorizo imenso, são momentos avaliativos a que eu dou um peso muito grande. Portanto, a avaliação é contínua e é esse o pilar, para mim, no final do período que é quando nós temos que fazer então uma avaliação e temos que dar uma nota mais formal eu olho mesmo para o bolo todo.</p> <p>Entrevistador: Realiza alguma prática de diferenciação pedagógica?</p> <p>Entrevistado: Sim, tenho mesmo que realizar, nesta turma há bastantes alunos com medidas universais, temos um aluno com medidas seletivas, e portanto, eu tenho mesmo, por exemplo, no que diz respeito a realizar fichas, sejam elas de avaliação intermédia ou sumativa, eu faço fichas adaptadas, são sempre fichas que têm exatamente as mesmas aprendizagens que a restante turma está a trabalhar, mas posso por exemplo em vez de fazer uma pergunta de resposta faço perguntas de resposta múltipla, por exemplo em vez de fazer uma pergunta de resposta aberta. Muitas vezes faço leitura de provas a alunos, faço fichas diferentes para sentirem que conseguem resolver de forma autónoma para também sentirem que há que há alguma evolução e que não estão tão dependentes de mim, portanto, a diferenciação pedagógica é feita diariamente.</p>
<p>Bloco F Encerramento da entrevista</p>	<p>Entrevistador: Existe algum outro aspeto que considera ser relevante ser referido?</p> <p>Entrevistado: Penso que não, abordámos tudo.</p> <p>Entrevistador: Sendo assim muito obrigada pela disponibilidade.</p>

ANEXO C

Disposição da sala de aula

| ' ' | | ' ' |



ANEXO D
Plano Individual de Trabalho
| | ' ' | | ' ' |

Nome: _____

Semana: _____

N° _____

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

O meu plano

Em cada dia que irás fazer estudo autónomo, escolhe e coloca um X nas atividades que pretendes fazer.

Português					<input checked="" type="checkbox"/>
caligrafia					
ortografia					
gramática					
leitura					
interpretação de textos					
produção escrita					
sugestões da prof.					
TOTAL					

Matemática					<input checked="" type="checkbox"/>
números					
operações					
resolução problemas					
geometria e medida					
org. tratamento dados					
tabuada					
cálculo mental					
sugestões da prof.					
TOTAL					

Estudo do Meio					<input checked="" type="checkbox"/>
TOTAL					

Outros					<input checked="" type="checkbox"/>
esquemas de estudo					
ed. artística					
trabalhos em atraso					
organizo-me					
TOTAL					

A minha avaliação

Data: ___/___/___

autoavaliação:



SENTI MAIS DIFICULDADE

português	matemática	est. meio	outro (qual)

TRABALHO EM ATRASO

Muitos	Alguns	Poucos	Nada

SENTI MENOS DIFICULDADE

português	matemática	est. meio	outro (qual)

Na próxima semana quero melhorar...

O que fiz Registas as atividades que realizaste, consultando a legenda.

Português

Matemática

Estudo do Meio

Outros

LEGENDA: M – manual LF – livro de fichas CD – caderno diário FT – ficha de trabalho GE – gramática exercícios

Avaliação da Professora

Avaliação:

Comentário

Sugestões

- Estuda as tabuadas!
- Lê todos os dias!

Data: __/__/__

ANEXO E

Exemplo de Avaliação de um Plano
Individual de Trabalho

| | ' ' | | ' ' |

Nome: João V.
16 a 20 maio

Nº 3

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

O meu plano

Em cada dia que irás fazer estudo autónomo, escolhe e coloca um X nas atividades que pretendes fazer.

Português		
caligrafia		
ortografia		
gramática	X	✓
leitura	X	
interpretação de textos		
produção escrita	X	✓
sugestões da prof.		
TOTAL		

Matemática		
números		
operações	X	
resolução problemas	X	✓
geometria e medida		
org. tratamento dados		
tabuada	X X X	✓
cálculo mental		
sugestões da prof.		
TOTAL		

Estudo do Meio		
TOTAL		

Outros		
esquemas de estudo		
ed. artística		
trabalhos em atraso		
organizo-me		✓
TOTAL		

A minha avaliação

Data: 20/05/2022

autoavaliação:

SENTI MAIS DIFICULDADE

português	matemática	est. meio	outra (p=)
	X		

TRABALHO EM ATRASO

Muitos	Alguns	Poucos	Nada
			X

SENTI MENOS DIFICULDADE

português	matemática	est. meio	outra (p=)
X			

Na próxima semana quero melhorar...
leitura e operações.
Quais?

que fiz

Registas as atividades que realizaste, consultando a legenda.

Português

Fiz um texto com os dados.

Ficheiro de determinantes possessivos.

Matemática

Fiz as tabuadas de 8, 7 e 9.

Ficheiro de resolução de problemas.

Estudo do Meio

Outros

Organizei o caderno.

GENDA: M - manual LF - livro de fichas CD - caderno diário FT - ficha de trabalho GE - gramática exercícios

avaliação da Professora

Avaliação:

ta: 20/05/2022

Comentário

Bom trabalho!!
Fizeste um bom esforço
e notei um grande empenho
da tua parte esta semana.
Continua!!

Sugestões

- Estuda as tabuadas!
- Lê todos os dias!
- Treina o algoritmo da subtração.




ANEXO F

Grelhas de Avaliação do Plano
Individual de Trabalho

| | ' ' | | ' ' |

Avaliação semanal do PIT (Semana 1)

	Marcou o que pensa fazer no PIT.	Cumpriu o que marcou no PIT.	Trabalhou de acordo com as necessidades.	Avaliou o PIT na 6ª feira.	Acabou todos os trabalhos e organizou bem os registos:
	Green	Green	Green	Green	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow
	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow
	Red	Yellow	Yellow	Red	Red
	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow
	Green	Green	Green	Green	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red
	Red	Red	Red	Red	Red
	Red	Red	Red	Red	Red
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red

	Já foi capaz.		Ainda tem de melhorar.		Ainda não foi capaz.
---	---------------	---	------------------------	--	----------------------




Avaliação semanal do PIT (Semana 1)

	Marcou o que pensa fazer no PIT.	Cumpriu o que marcou no PIT.	Trabalhou de acordo com as necessidades.	Avaliou o PIT na 6ª feira.	Acabou todos os trabalhos e organizou bem os registos:
	Green	Green	Green	Green	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow
	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Red	Yellow	Yellow	Red	Red
	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow
	Green	Green	Green	Green	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red
	Red	Red	Red	Red	Red
	Red	Red	Red	Red	Red
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red

Green	Já foi capaz.	Yellow	Ainda tem de melhorar.	Red	Ainda não foi capaz.
-------	---------------	--------	------------------------	-----	----------------------




Avaliação semanal do PIT (Semana 2)

	Marcou o que pensa fazer no PIT.	Cumpriu o que marcou no PIT.	Trabalhou de acordo com as necessidades.	Avaliou o PIT na 6ª feira.	Acabou todos os trabalhos e organizou bem os registos:
	Green	Green	Green	Green	Green
	Green	Green	Yellow	Green	Green
	Red	Red	Red	Red	Red
	Green	Green	Green	Green	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Red	Yellow	Yellow	Red	Red
	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Red	Yellow	Red	Red
	Yellow	Green	Red	Green	Yellow
	Green	Green	Green	Green	Green
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow
	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Green
	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
	Red	Red	Red	Red	Red

	Já foi capaz.		Ainda tem de melhorar.		Ainda não foi capaz.
---	---------------	---	------------------------	--	----------------------

Avaliação semanal do PIT (Semana 3)

	Marcou o que pensa fazer no PIT.	Cumpriu o que marcou no PIT.	Trabalhou de acordo com as necessidades.	Avaliou o PIT na 6ª feira.	Acabou todos os trabalhos e organizou bem os registos:
	Green	Green	Green	Green	Green
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red
	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Green	Green	Green	Green	Green
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow
	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Green
	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Red	Red	Red	Red

	Já foi capaz.		Ainda tem de melhorar.		Ainda não foi capaz.
---	---------------	---	------------------------	--	----------------------

Avaliação semanal do PIT (Semana 4)

	Marcou o que pensa fazer no PIT.	Cumpriu o que marcou no PIT.	Trabalhou de acordo com as necessidades.	Avaliou o PIT na 6ª feira.	Acabou todos os trabalhos e organizou bem os registos:
	Green	Green	Green	Green	Green
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red
	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow
	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Red
	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Green
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Green	Yellow	Yellow	Green	Green
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow
	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Green
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red

	Já foi capaz.		Ainda tem de melhorar.		Ainda não foi capaz.
--	---------------	--	------------------------	--	----------------------

Avaliação semanal do PIT (Semana 5)

	Marcou o que pensa fazer no PIT.	Cumpriu o que marcou no PIT.	Trabalhou de acordo com as necessidades.	Avaliou o PIT na 6ª feira.	Acabou todos os trabalhos e organizou bem os registos:
	Green	Green	Green	Green	Green
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Red	Red	Red	Red
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Green	Yellow	Green	Green	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Green
	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Green	Green	Green	Green	Green
	Green	Green	Green	Green	Green
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Green	Green	Green	Green	Green
	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red
	Green	Yellow	Green	Green	Yellow
	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
	Yellow	Red	Red	Yellow	Red

	Já foi capaz.		Ainda tem de melhorar.		Ainda não foi capaz.
--	---------------	--	------------------------	--	----------------------

ANEXO G

Notas de campo recolhidas durante o
período de observação no 2.º Ciclo
do Ensino Básico

| | " | | " |

1ª Semana de Observação	
24/01/2022	<p>Português – Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta do texto “Ali Babá e os quarenta ladrões”, a professora indica os alunos que vão ler o texto; - Os alunos demonstram dificuldade na leitura do texto; - A professora solicita aos alunos que respondam às perguntas do manual; - Os alunos fazem a atividade individualmente; - No fim, a professora corrige no quadro os exercícios. <p>HGP – Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de questão de aula – 30 minutos; - A maioria dos alunos tem dificuldade em responder às perguntas; - Os conteúdos são abordados seguindo o manual; - Aula expositiva; - A maioria dos alunos está desatenta.
25/01/2022	<p>HGP – Turma B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva, mas dialogada; - Os alunos da fila da frente são mais participativos; - O professor mostrou um vídeo em forma de resumo; - O professor vai fazendo algumas questões ao longo do vídeo; - Os alunos respondem às questões do manual a pares. <p>Português– Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da correção dos exercícios da aula anterior; - Alguns alunos dão muitos erros ortográficos; - Os alunos são desatentos e conflituosos. <p>Português – Turma B</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor começa a aula com a correção do trabalho de casa; - Os alunos têm de planificar, escrever e rever um texto.
27/01/2022	<p>Português – Turma B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da tarefa da aula anterior. - Relembra a estrutura do texto narrativo;

	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos que terminem devem começar a fazer uma tarefa do manual. <p>Português – Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos vão ler ao manual a definição dos pronomes pessoais; - A professora faz uma breve explicação; - Os alunos copiam para o caderno a explicação presente no manual; - Os alunos fazem os exercícios de gramática do manual; - A professora corrige no quadro.
28/01/2022	<p>História e Geografia de Portugal – Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva; - Os alunos mostram-se desinteressados e desatentos; - Os alunos fazem os exercícios do manual; - A professora corrige os exercícios no quadro.
2ª Semana de Observação	
31/01/2022	<p>Português – Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão do último excerto lido de “Ali Babá e os quarenta ladrões”; - Os alunos respondem às questões do manual. <p>História e Geografia de Portugal – Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas as semanas os alunos realizam uma questão de aula; - A maioria dos alunos não conseguia responder às questões; - Grande parte dos alunos deixou questões em branco.
01/02/2022	<p>História e Geografia de Portugal – Turma B</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor inicia a aula recapitulando os conteúdos da aula passada; - Aula expositiva com recurso a vídeo ilustrativo; - Os alunos interrompem o professor para fazerem perguntas; - Os alunos realizam as atividades do manual; - O professor corrige as atividades no quadro; - Os alunos mostram-se interessados e participativos. <p>Português – Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos querem ser ouvidos, mas têm dificuldade em expressar-se;

	<ul style="list-style-type: none"> - A professor entrega a ficha de verificação de leitura, apenas houve duas positivas; - Os alunos corrigem a ficha a lápis no enunciado. <p>Português – Turma B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mais uma vez, o professor recorda a aula anterior; - Os alunos respondem às questões do manual; - Correção no quadro, com participação dos alunos.
03/02/2022	<p>Português – Turma B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção do trabalho de casa; - A ordem de leitura correspondem à ordem em que estão sentados; - Os alunos participam bastante e acabam por perder o foco do assunto; - Os alunos respondem às questões do manual. <p>Português – Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são conflituosos e não respeitam os colegas, a aula é agitada e a professora muitas vezes tem de parar a aula para resolver conflitos entre alunos.
04/02/2022	<p>História e Geografia de Portugal – Turma A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção dos trabalhos de casa no quadro. - Os alunos estão desatentos e desinteressados.

ANEXO H

Entrevista realizada ao professor
cooperante da turma A

| | " | | " |

Entrevistador: Queríamos desde já agradecer à professora pela entrevista que vai ser muito importante para o nosso projeto e queríamos antes de mais, pedir autorização para gravar a entrevista.

Entrevistado: Sim, claro.

Entrevistador: Queremos também reforçar a ideia de que todas as opiniões são anónimas e confidenciais. O meu primeiro bloco vai ser sobre o percurso académico profissional da professora vai ser sobre o percurso académico e profissional, portanto qual foi o seu percurso?

Entrevistado: Têm tempo?

Entrevistador: Claro que sim.

Entrevistado: Eu tenho 2 licenciaturas, pós-graduações, portanto a minha primeira licenciatura foi em português e inglês, portanto tirei o grupo 300 e 330 do português-inglês, dei aulas ao 3.º ciclo e secundário, e depois a achava que faltava aqui qualquer coisa e também gostava muito de ensinar os pequeninos, e fui tirar enquanto já estava a dar aulas, a formação, também durante alguns anos trabalhei na formação a adultos e portanto fui tirar a profissionalização do grupo que é o grupo 200 de português e história e ciências sociais. No grupo depois era colocada por isso é que eu tenho algum tempo de serviço do grupo 300 do 330, e 200 quer dizer, mas houve uma altura da vida que depois fiquei sempre no grupo 200 que era o que dava mais oferta, e eu também procurava sempre aqui na zona de Lisboa, como moro aqui em Lisboa, tentei gerir desta forma. Isto a nível do ensino porque eu também já trabalhei, quando acabei a licenciatura, primeiro fui trabalhar para uma agência de viagens, trabalhei também numa empresa de eventos de congressos, então também deu para viajar, para conhecer o mundo. Mas ficava sempre aquele bichinho da educação e olha pronto, não sei se fiz bem, se fiz mal...

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 2.º ciclo?

Entrevistado: No segundo ciclo, de tudo isto não é, porque depois tenho a parte do 300 e 330, estou há 11/12 anos.

Entrevistador: E neste agrupamento?

Entrevistado: Olhem eu estou cá, não é, não é a primeira vez, porque eu já estive cá há 7 anos, depois saí e voltei este ano, portanto houve este ano, mas estive cá há 7 anos, regressei a esta casa, não é pronto, porque aqui que também dava horário completo e concorri e fiquei colocada.

Entrevistador: Vamos então passar para o bloco c, como pensa que funciona esta escola e caso queira destacar alguma parte que funcione melhor ou pior?

Entrevistado: É assim isto é engraçado, porque eu posso fazer essa comparação, que estive cá há 7 anos. Em termos burocráticos ainda continua igual, pronto é isso que eu acho, e uma das coisas que eu referi e falaram até que, aqui uma falha do agrupamento é não ser mais direcionado para as tecnologias, nós temos tanto ao dispor e andamos sempre com papéis e mais papelada e muita documentação. E nós como diretores turma também falamos muito entre nós, de tanto papel, parece que deixamos de ter tempo para preparar aulas, até procurar coisas engraçadas para mostrar aos miúdos, porque estamos no meio da papelada burocrática, não é, mas principalmente esta parte da burocracia muito papel e penso que isto, por exemplo, só para dar um exemplo, nós vamos a reprografia, temos que levar a folha do papel, quando que há outras escolas que fazem tudo no computador, enviam o e-mail para a reprografia, e imprimem, toda essa parte da gestão é muito complicado, gerir isso, porque eu até podia estar em casa e enviar os documentos, e não, tenho sempre que imprimir e trazer, e depois ir lá entregar. Toda esta parte da gestão como o horário, mas vocês também estão a reparar, não temos tempo para nada, temos aqueles 10 minutos, mas eu também percebo dada esta situação da pandemia, mas é complicado para nós professores, e principalmente para os miúdos não é, porque não têm tempo. Acho que o intervalo é importante para falarmos também, os alunos precisam de desanuviar e nós professores precisamos de partilhar e falar entre colegas.

Entrevistador: É mesmo por aí que nós agora queríamos ir como é feita a colaboração entre professores se partilham recursos, trabalhos?

Entrevistado: Trabalho colaborativo, sim, e entre colegas há por exemplo do nosso grupo nós fazemos tudo em parceria, por exemplo, claro que no sexto ano eu e o Carlos, o

professor Carlos, só temos as turmas de sexto, por isso nós fazemos tudo em conjunto e eu faço, portanto, fichas e envio para ele, ele também faz envia para mim, portanto é isto. Também nos outros grupos, também acontece, pelo que eu tenho visto e também como falamos há muita, muita partilha isso há. Depois há é a parte mais de organização, da parte burocrática ainda estamos a lutar aqui que precisa de levar aqui uma lufada de ar fresco.

Entrevistador: Relativamente à turma, que neste caso é o sexto B, como é que caracteriza a turma no geral?

Entrevistado: É assim eles são interessados, de uma forma geral, eu acho que vocês também já podem confirmar eles são interessados, ali o que há problema, ali o foco e o problema daquela turma, é a relação entre eles e isso mina qualquer turma, eles não são amigos entre eles, estão sempre a deitar abaixo por isso aquilo parece quase uma bomba que nós temos que arranjar estratégia para se acalmarem, porque a qualquer momento aquilo pode estourar, não é, a agora são miúdos que são participativos, eles até vão se chateando uns com os outros porque querem participar, querem falar, querem responder, vocês veem isso, estão sempre a chamar à atenção, mas depois há miúdos que têm que ganhar confiança, porque são muito calados, temos ali uns mais caladinhos e temos que puxar por eles, porque senão não ouvimos a voz deles. Mas acho que a turma também não ajuda porque eu sinto um bocadinho que são postos de lado, não é, porque há ali uns quantos elementos que focam ali a atenção toda, e os outros passam ali um bocadinho na penumbra. Nós enquanto professores também temos que ver isso, e chamá-los a todos claro, que aqui a sorte é que são turmas mais pequenas, que eu já tive turmas de 32 alunos, tive 27 alunos, aqui com 22, com 20, com 18, como tenho já é mais fácil, podemos chegar a todos, que é uma das queixas que nós fazemos professores, é que é tanto aluno que nós não conseguimos chegar a todos, por muito que queiramos, é muito difícil. Esta turma lá está é muito, enquanto não se trabalhar a parte do funcionamento interpessoal, e entre eles, essa parte vai ser muito complicado, eles também adquirirão conhecimentos porque depois lá está muitos miúdos, não perguntam porque sentem-se intimidados e nem abrem a boca, e nós não sabemos se eles sabem, se não sabem, se têm dúvidas, se não formos lá puxar por eles.

Entrevistador: Já falámos sobre o relacionamento entre os alunos da turma agora queríamos perguntar-lhe como é gerido o relacionamento entre a professora e os alunos?

Entrevistado: Eu gosto muito de falar com eles, gosto muito de estar com eles, eu dou-lhes na cabeça e depois chego a casa a pensar se, e a pensar não é porque nós temos todos os dias, fazemos uma introspeção não é aquilo, mas eu acho que é de são idades muito engraçadas, e eles têm piadas e têm saídas muito giras, eu brinco muito com eles, eles sabem quando é para trabalhar é para trabalhar e quando é brincadeira também se pode. Porque isto, ensinar também pode ser divertido não tem que ser uma coisa enfadonha. Eu lembro-me na altura o da minha altura não é, e como quando estava a estudar que aquilo era tudo, era só debitar a matéria, agora não, há muita interação com eles, perguntam, eles querem saber de outras coisas, também têm outra outras informações não é, que na minha altura não havia, também falo muito da geração e realmente há aqui uma há uma diferença muito grande entre gerações, que eles agora com um clique até têm informação a mais. Mas eu noto que há uma relação e eu acho que respeito, é preciso é saber lidar porque eles gostam, eu já falei com o diretor de turma, ele já disse que eles gostam muito de mim, que eu consigo impor regras, mas depois há outros que ali estão sempre a querer teimar, que nós temos que controlar, vocês já conhecem, alguns elementos ali mais perturbadores, mas eu acho que eles é mesmo de querer falar e responder, são curiosos.

Entrevistador: Como tem sido trabalhar com esta turma? Tem sido um desafio?

Entrevistado: É um desafio é, das minhas turmas esta dá mais trabalho, em termos de, termos comportamentais, que realmente as outras trabalham bem e dá tempo para tudo e esta não, esta quase que temos que estar ali coisa, quase a domesticá-los não é, quase que é preciso o chicote, mas claro que não é. É uma turma para já, a sala também como está composta, os alunos estão muito chegados, uns aos outros, e depois tudo leva a brincadeira, picarem se uns aos outros, provocar, isso é que me deixa mais apreensiva. Claro que há miúdos que nós vemos que têm dificuldades, mas conseguem superá-las, e nós explicando e tirando dúvidas, mas claro como aqui a parte mais difícil é o

comportamento, isso é que dá a luta, manter assim a turma mais calma, tem que haver ali o momento de calma pra eles também começarem a trabalhar.

Entrevistador: A professora realmente disse que existem muitos conflitos entre eles, então queremos agora saber como é que, normalmente, é feita a gestão destes conflitos?

Entrevistado: Esta turma teve um problema porque não teve diretor de turma ao início, era uma colega, portanto, que ia lá só para tratar da parte da papelada, daquela inicial como diretor de turma, colocar as faltas, falar sobre as regras da escola, tratar dos documentos iniciais, que nós entregamos. Portanto, eles sentiram-se ali um bocadinho livres e livres de mais, e o problema é este, é que não existia ninguém a colocá-los no seu lugar, não é, saberem estar a tranquilos, saber que estão numa sala de aula, depois eles trazem muitos problemas entre eles para sala de aula, qualquer coisa aquilo, e vocês já presenciaram, assim sempre claro com a ajuda do diretor de turma tem estado aos poucos, a melhorar, uma coisa que tem que ser feita aos poucos e chegando a todos, falando com eles. Eu já reparei que ali há ali uma técnica que se nós pegarmos nos miúdos e os trouxermos cá para fora para falar com eles, porque realmente quando eles sentem, eles gostam muito, naquela turma eles gostam muito de dar nas vistas, e então é assim corta-se logo ali a atenção, se falarmos com eles ou com determinado aluno cá fora, ele é diferente enquanto se for na sala de aula, acabam por querer dar nas vistas. Por vezes alguns alunos sentem a turma toda também a deitar abaixo, não é porque depois dizem que não se percebe não deixam ouvir, pronto, mas são estas pequeninas técnicas, que nós depois também vamos ajustando, e vamos vendo não é, a própria experiência também nos vai mostrando, vamos aprendendo a forma de também de atuar.

Entrevistador: Passamos então para o bloco E que é relativo ao processo pedagógico, quais são então as potencialidades e fragilidades que encontra nesta turma?

Entrevistado: sobre as fragilidades já falámos não é, depois há ali também alguns alunos que não estudam vê-se nitidamente que há ali falta de estudo, também a claro que isso também tem um partido de casa não é dos pais da atenção dos pais e eu noto que há ali muita eles andam ali um bocadinho a deriva não há miúdos que nós não estamos com os

pais estão em cima agora há outros que não querem saber e o que NOS interessa é só no fim se passaram ou não ou agora durante o ano não ou então no final do período para ver as avaliações a agora potencialidades eles são é assim são miúdos curiosos e são miúdos também querem saber e mas lá está eles falham e na maneira como como como perguntam porque perguntam todos ao mesmo tempo querem todos os responder querem têm uma dúvida a turma em vez de estar a ouvir a dúvida não é a não estão ali na gera ali de brincadeira por isso é que é muito difícil

Entrevistador: Mas mais especificamente no português e na história?

Entrevistado: História, aquilo que eu noto é, realmente tem a ver com os sextos anos, eles têm mais dificuldade na parte do espaço, o espaço, eles não conseguem identificar, por exemplo tempo como é cronológico eles aí vão sabendo alguns, claro confundem os períodos, mas eu noto que a maior dificuldade deste alunos é o espaço, é o situarem saberem onde é que, por exemplo onde Portugal se situa na Europa. Tivemos a dar agora as indústrias, o que é que era o litoral e o interior há miúdos que não sabem, e eu não sei se terá a ver também com muitos deles não, eu até vou perguntando algumas coisas se conhecem ou não conhecem, zonas do território português, parece que só conhecem Lisboa e mesmo Lisboa não sabem onde é que é a baixa pombalina aquela zona da baixa, ao ponto de acreditar que são fragilidades que vem da família, porque poderiam incentivar os miúdos, por exemplo quando falámos do regicídio, da carruagem que ficou com uma bala que foi da morte de D. Carlos, houve miúdos que pediram logo aos pais para ir ao museu dos coches, ver a carruagem, tiraram fotografias, vieram mostrar, mas há pais que não incentivam os miúdos, isto em termos do espaço que eles tem muita dificuldade. Na parte do português, é a falta de estudo, é mesmo uma parte, os verbos portanto, eles têm muita dificuldade em assimilar os verbos mas também se praticassem, eu até já ajudei, vocês não presenciaram, mas eu dou sempre assim um esquema em que faço algumas indicações, como é que eles podem perceber não é, em que tempo é que está, qual é o modo, mas eles para assimilarem isso também têm de estudar, vê-se que é muita falta de estudo, não estudam, não fazem, não praticam, mas pronto, depois ao nível da escrita, eles dão muitos erros ortográficos, eles não escrevem, não são miúdos de redigir, por isso é que chegam ao sexto ano também com esse problema grave. Reparámos aqui nesta

turma, que também recebemos muitos meninos estrangeiros, a turma basicamente tem muitos africanos e brasileiros não é, como vocês já viram pronto, mas já há miúdos que são brasileiros, mas que são atentos e preocupam-se e querem melhorar, há outros que não querem saber pronto e então é uma luta nesse sentido também.

Entrevistador: Quais os recursos que utiliza ao longo das aulas?

Entrevistado: Nós temos o acesso ao grupo LEYA, portanto, que é do nosso manual, tenho pena da porto editora porque realmente eu trabalhei durante muitos anos com essa editora e aí a escola virtual, tem muitos recursos, é uma pena. Eu gosto muito de mostrar e até para introduzir conteúdos utilizar um PowerPoint ou um vídeo também porque estes miúdos lá está, tudo aborrece, tudo é uma seca, como eles próprios dizem, por isso até é uma forma de puxar para o assunto e mostrar e procurar vídeos ou pequeninos excertos, mas também temos aquela contrapartida de relativamente ao número de fotocópias não é, as escolas públicas já sabemos como é que, aqui há uma falha, por isso é que nós também não podemos dar muitas fichas, que eu podia até dar para exemplificar, fichas informativas para os ajudar e as fotocópias é só para testes e questões de aula, já é pronto a essa parte da gestão é que é muito é chato, nesse sentido mas lá está eu gosto sempre de ou pôr uma música, alguma coisa que os que os incentiva, mas lá está como também temos tanta coisa para fazer, muitas vezes não temos tempo para procurar não é, coisas interessantes, até existem pequeninos trailers para eles verem, mas eu gosto de ir variando assim um bocadinho, nós por obrigação temos que utilizar o manual porque os pais queixam-se que pagam pelo manual e alguns dos professores não utilizam os manuais e os miúdos não utilizam pronto, e aqui uma das regras é usar o manual, claro que o caderno de atividades, não é obrigatório, por exemplo português nós pedimos é obrigatório, agora em história não fizemos questão. Até porque vimos que o manual também tem atividades, tem aquele destacável no fim.

Entrevistador: Em termos de avaliação, como é que realiza essa parte?

Entrevistado: Principalmente através da observação direta, eu faço sempre os meus apontamentos e depois claro tem a parte dos trabalhos de casa ou de registo dos trabalhos de casa, o registo dos trabalhos, a participação, os testes e questões de aula, também optei

por fazer, não em português, em português nós fazemos individual, fazemos por domínios os testes, mas a avaliação de história era uma forma de perceber a forma como eles estudam e realmente eu identifiquei logo que ali há um problema, é mesmo falta de estudo, eles não eles estudam para o teste, parece só lhes interessa saber o que sai no teste no dia tal e então estão a estudar na véspera. Eu optei por agora no segundo período, a história fazer questões de aula, porque são conteúdos estanques e optei por fazer isso, e realmente era a certeza que eu tinha aqueles meninos não estudam, eles não fazem estudo regular, e pronto não vamos generalizar, mas a maior parte deles não tem estudo e isso viu-se também agora nas questões de aula. Mas sim, faço a avaliação muito à base de observação direta.

Entrevistador: Realiza alguma prática de diferenciação pedagógica?

Entrevistado: Eu realizo até nomeadamente no processo de avaliação não é, nos testes, faço testes adaptados, no sentido de ser mais fácil para eles perceberem a pergunta muitas vezes os alunos não percebem a pergunta, por isso é que na resposta eles não conseguem responder, eu pergunto, eles leem na diagonal e depois não respondem àquilo que é pedido. Depois existem também os alunos com dificuldades e também os chamados NEE não é, mas agora todos têm medidas universais. Muitas vezes nos testes eu faço respostas mais diretas ou escolha múltipla para completar espaços, para ser mais fácil para os miúdos perceberem o tipo de questões que são colocadas.

Entrevistador: Promove algum tipo de articulação entre o português e história e Geografia de Portugal?

Entrevistado: Eu costumo fazer isso em cidadania, portanto, também dou cidadania e fazemos, aí eu conjugo e os próprios miúdos até dizem professora já falámos disso a história não é, realmente o português também pode ser trabalhado nesse sentido, não é trazer um texto, até um texto histórico, para interpretar, mas eu tento sempre fazer aqui uma ligação também como sou professora das três disciplinas, também dá para essa mesma margem de manobra.

Entrevistador: Qual o impacto que o atual contexto de pandemia tem no ensino e aprendizagem?

Entrevistado: Foi negativo, os miúdos para já aquela questão de terem acesso aos computadores, terem acesso à Internet, mas mesmo assim eles estando em casa portanto, passar por aquele período em que eles estiveram em casa, foi muito difícil, controlar, pronto tivemos problemas e nós todos conhecemos esse tipo de problemas não é, miúdos que não apareciam nas aulas, porque era tudo aulas síncronas, nós tínhamos atividades síncronas, aulas síncronas e assíncronas, as tarefas, eles nem apareciam nas aulas quanto mais fazerem as tarefas, foi assim um bocado complicado, até mesmo eu acho que foi trabalhoso para o diretor de turma, eu era diretora de turma, sempre fui, acho que só um ano é que me saiu a sorte grande e não fui, tinha que se realmente ou andar em cima dos miúdos ou falar com os pais, foi muito complicado gerir e depois caía a Internet, muito depois vínhamos a saber que não era nada, eles é que desligavam, pronto... toda essa situação nós tivemos que para já tivemos que reduzir os conteúdos, não é, aquilo que foi trabalhado, por isso é que no início do ano letivo fazemos sempre recuperação das aprendizagens, por isso é que este ano também fizemos essa recuperação, por isso é que estamos um bocadinho atrasados relativamente à planificação, porque já está contemplado fazer pelo menos as 2 primeiras semanas, fazer uma recuperação das aprendizagens, pronto mas mesmo assim, vê-se nitidamente que eles houve ali lacunas que depois terão que ser trabalhadas.

Entrevistador: Qual o acompanhamento dado aos alunos que se encontram em isolamento?

Entrevistado: O acompanhamento, nós temos a plataforma teams onde colocamos as tarefas, agora o Ministério da Educação deu-nos a ordem não é, que temos que agora ligar as câmaras nas aulas, portanto para estar com esses alunos que estiverem em casa porque agora pronto as aulas também devem ser dadas a esses miúdos, não é só colocar as tarefas, porque realmente eu fui colocando e fui vendo o feedback deles, vão finalizando as tarefas, eu coloco sempre os sumários, as lições para eles irem passando no caderno diário, mas há miúdos que não se pode controlar, não se consegue controlar e não fazem, não aparecem, não fazem as atividades, mas nós tentamos sempre chegar a todos.

Entrevistador: Existe algum outro aspeto que considera relevante ser referido?

Entrevistado: Foi bom regressar a esta casa, tinha boas recordações de há 7 anos e eu nunca pensei que tivesse passado tanto tempo, porque tenho andado sempre aqui na zona de Lisboa mas realmente foi bom chegar aqui e ver caras conhecidas e caras que nós vamos trabalhando em conjunto, claro que esta situação também de termos o segundo ciclo de manhã e o terceiro de tarde, não vemos tanto os colegas, a sala dos professores estava sempre cheia, muito convívio e agora não, não é, só temos na parte da manhã que realmente é a melhor parte, é esse o feedback, dizem professores que depois ficam à tarde, o segundo ciclo é divertido é, mas assim de relevante já tocámos em tudo. Fico satisfeita por ter caras novas que venham ajudar a domesticar estes meninos.

Entrevistador: Agradecemos muito pela sua participação nesta entrevista, que realmente será muito importante para a construção do nosso plano de intervenção e todo o projeto realizado com esta turma.

ANEXO I

Entrevista realizada ao professor
cooperante da turma B

| " | | " |

Entrevistador: Antes de mais queríamos agradecer a sua participação nesta entrevista que vai ser muito importante para o nosso trabalho, podemos começar por falar um bocadinho sobre o seu percurso académico?

Entrevistado: Claro! Eu comecei em biologia celular e molecular depois desisti do curso e tirei a minha primeira licenciatura em audiovisual e multimédia e fiz uma pós-graduação em cinema e no segundo ano da pós-graduação comecei a licenciatura em educação básica e posteriormente tirei o mesmo mestrado que vocês estão neste momento a fazer.

Entrevistador: Há quanto tempo leciona no 2.º Ciclo do Ensino Básico?

Entrevistado: 2019, eu comecei a trabalhar com crianças em 2009 nas atividades de enriquecimento curricular ainda na licenciatura, apesar de gostar multimédia, decidi que realmente era isto que eu queria.

Entrevistador: E há quanto tempo leciona neste agrupamento?

Entrevistado: Este é o primeiro ano.

Entrevistador: Passamos então para o bloco C, que é relativo à organização socioeducativa. O que pensa da forma como funciona a escola? Gostaria de destacar alguns aspetos em particular?

Entrevistado: Eu acho que a escola funciona relativamente bem, acho que se calhar em termos de processo de digitalização, digamos assim, que... poderia estar um bocadinho melhor, porque acho que no nosso grupo de recrutamento, nós funcionamos relativamente bem.

Entrevistador: Existe trabalho colaborativo entre os professores?

Entrevistado: No nosso grupo de recrutamento fazemos as reuniões semanais, nessas reuniões além de partilharmos as atividades que estamos a desenvolver acabamos também por partilhar recursos, não significa obviamente que usamos sempre os mesmos recursos, mas vamos adaptando e vamos tirando ideias e partilhando ideias, dependendo das turmas e vamos fazendo esse trabalho.

Entrevistador: E agora o bloco D, a turma. Como caracteriza a turma em geral?

Entrevistado: No geral eu acho que é uma turma bastante participativa, bastante interessada e também consciente das suas capacidades o que acaba também por ser uma mais-valia, ali se calhar diria que uma das desvantagens é que às vezes a conversa descarrila um bocadinho, mas acho que é uma desvantagem menor se quisermos manter uma turma em diálogo constante, em participação constante, é uma questão também de irmos dando aquele aviso.

Entrevistador: Como é que é gerido o relacionamento entre os alunos e os alunos e os alunos e o professor?

Entrevistado: Ok, então entre eles aquilo vai sendo gerido com muito apoio da diretora de turma como vocês também já repararam, que é interventiva, muito interessada e gosta de resolver as coisas na hora, o que é que é uma vantagem para não deixar acumular eventuais problemas. Eu acho que eles acabam por criar algum conhecimento de si, algum conhecimento de cada um deles inserido na turma acaba por funcionar. O relacionamento que eu tenho com eles e que eles têm comigo, eu quero sempre que seja o mais próximo possível, no sentido deles perceberem que a escola e a sala de aula é um lugar seguro, não só para eles aprenderem, mas também seguro para eles errarem, sem algum problema e sem nenhum tipo de preconceito e de julgamento. É um lugar onde eles podem a expor as suas dúvidas, ao nível dos conhecimentos e onde podem, se tiverem e se acharem e se sentirem confortáveis para isso onde podem contactar comigo, não só para aquilo que é da escola, mas para alguma coisa que seja mais particular de cada um deles.

Entrevistador: Como tem sido trabalhar com esta turma?

Entrevistado: Tem sido bastante positivo. O facto deles serem muito interessados também acaba por ter aqui uma retroalimentação, nós também nos sentimos mais interessados e mais motivados e queremos tentamos sempre puxar um bocadinho mais pelos alunos da turma.

Entrevistador: Como é feita a gestão de conflitos na turma?

Entrevistado: A gestão de conflitos... se for dentro da minha sala de aula eu tento que seja resolvido naquele momento comigo, se acontecer fora da sala de aula geralmente é a

diretora de turma que resolve, podendo resolvê-lo em particular e na hora com eles ou por exemplo, no tempo semanal que tem para tratar essas questões.

Entrevistador: Vamos então passar para o bloco E, que é relativo ao processo pedagógico. Quais são as principais fragilidades e potencialidades que encontra nesta turma?

Entrevistado: Eu diria que as potencialidades têm a ver com o grau de interesse, o grau de participação deles, são todos muito empenhados. Aqui se calhar uma vantagem, que por vezes pode ser uma desvantagem, é a competitividade deles, alguns deles em particular são muito competitivos, o que é positivo, mas se não houver ali um freio também pode ser uma desvantagem, porque chegamos a um momento em que já não é de uma forma saudável e já estão a competir de uma forma menos saudável, eu diria que a grande desvantagem da turma tem a ver, com a forma como eles estão em sala de aula, se nós os deixarmos completamente à vontade, no sentido em que o interesse deles acaba por criar cada um, cada grupinho acaba por criar o seu tipo de conversa que mais lhes interessa, se isso também não for controlado acaba por descambar, mas eu diria que a nível académico não vejo grandes fragilidades.

Entrevistador: Em termos, propriamente de HGP e de português, também essas potencialidades e fragilidades...

Entrevistado: Em HGP a participação deles, acho que têm pensamento crítico e questionam aquilo que lhes é apresentado. É para que a escola no geral deve servir, precisamente para isso, para desenvolver esse pensamento crítico e muitas vezes em HGP temos a tendência a apresentar factos históricos sem permitir que eles sejam discutidos. Eu acho que a turma tem a vantagem discutir e questionar porque, é que é assim, porque é que não é assado e de perceberem que o mesmo facto, pode ter até duas interpretações diferentes e nenhuma delas é mais correta ou menos correta. Em termos de fragilidade, diria que se calhar a transposição deste pensamento que eles conseguem ter a uma via dialogal, muitas vezes depois já não acontece no papel. Tem sido aos poucos introduzida, até nas avaliações escritas, eu tenho tentado introduzir aos poucos para aumentar esse grau de dificuldade e tentar que eles vão aos poucos passando essa questão, isso também

acaba por ser no português, é uma das fragilidades, e daí eu faço muita questão por exemplo que eles nos textos escritos façam a planificação escrita e a revisão dos textos, que eu sei que eles não gostam muito, em particular de fazer as planificações, mas eu acho que é importante que eles façam, até ao momento em que vai ser tão automatizado, que aquilo sai de uma forma mais rápida e acredito que eles no futuro vão perceber que afinal é uma mais valia.

Entrevistador: Quais os recursos que normalmente utiliza na sala de aula?

Entrevistado: Na sala nós tentamos usar a maior variedade que nos vai sendo possível, muitas vezes por questões técnicas acaba por não ser possível, mas gosto de utilizar Power Points e vídeos ou excertos, sejam vídeos mais informativos ou filmes. Ao certo gosto de utilizar isso para lançar esta discussão e para promover a discussão em sala de aula. As fichas que nós vamos criando e que depois vamos usando, como já vos tinha dito, é entre colegas. Vamos utilizando algumas ferramentas já mais interativas, como por exemplo os “Kahoots”, também vamos utilizando, embora no período passado, até porque estive em confinamento e durante um período acabámos por ficar um bocadinho limitados em algumas atividades que estavam planeadas e depois acabaram por não acontecer.

Entrevistador: E a avaliação como é que normalmente realiza? Como é que gere?

Entrevistado: Ok, avaliação aqui na escola é 60% para tudo o que são trabalhos escritos e 40% para as atitudes e valores. Eu incluo nesse campo de trabalhos escritos, por exemplo a participação oral parece-me redutor em tantas horas em que eles estão a conversar, a participar e a dialogar e nós depois consideremos só aqueles momentos em que eles fazem realmente um trabalho escrito. Então o que eu faço é nas minhas colunas, nas minhas grelhas, semanalmente eu lanço, abro uma coluna e quando chego a casa face à posição de cada um dos os alunos, até porque me permite ver, vamos imaginar que o aluno X esta semana participou menos, eu sei que se calhar para a semana vou tentar puxar mais X, compensar entre aspas falta de participação para mais participação, portanto acabo por cumprir aquilo que que a escola define como os critérios de avaliação, sendo que a avaliação nunca é justa.

Entrevistador: Tem alguma prática de diferenciação pedagógica?

Entrevistado: Sim, podemos entrar aqui um bocadinho em discussão, eu tento fazer por exemplo, os recursos que eu preparo tento sempre que sejam o mais abrangente possível para que realmente todos os alunos possam tentar fazer o mesmo recurso. Eu sei que há perguntas que se calhar o aluno Y não vai conseguir responder, mas geralmente os meus recursos, em 20 perguntas 18 ele vai conseguir participar de alguma forma. Acho que este género de integração faz mais sentido do que aquela que de repente estamos a fazer 5 fichas diferentes. Acho que aí já estamos mais a segregar do que a integrar. Obviamente cada caso é um caso e nós temos alunos, por exemplo que no sexto ano não sabem ler nem escrever e que dependendo do número de alunos, é necessário um acompanhamento muito particular do professor e eu tento, por exemplo fazer a leitura da ficha com esse aluno para assumir o registo das respostas, não é o caso desta turma, mas acaba por acontecer.

Entrevistador: Faz alguma articulação entre o Português e a História e Geografia de Portugal?

Entrevistado: Neste momento não, mas já fizemos no primeiro período, por exemplo quando foi o feriado da Implantação da República, nós estávamos a trabalhar a notícia em Português, então fomos buscar notícias dos jornais do dia 5 de outubro de 1910, estivemos a fazer este contato, esta ponte. Embora em análise se calhar faço menos pontes entre HGP e Português, do que faço por exemplo com outras disciplinas. Se calhar como sou o professor das duas acabei por não prestar atenção, mas obrigado pelo lembrete.

Entrevistador: Qual é o impacto que o atual contexto de pandemia tem no ensino e na aprendizagem?

Entrevistado: Eu diria o ensino online não me parece tão eficaz ou pelo menos eu ainda não descobri ferramentas que o tornem tão eficaz como o ensino presencial. Obviamente que nós vamos fazendo um esforço, até porque muitos deles vão ficando em confinamento, agora durante menos tempo, mas vamos lançar atividades no TEAMS, vamos tentando acompanhar pelo chat, em algumas aulas fazemos videochamadas em direto, para eles também participarem. Ainda assim por muito que nós nos tentemos

desdobrar eu continuo a defender que o ensino presencial é muito mais rico, dá muito mais frutos do que o ensino à distância

Entrevistador: Pronto acabou por responder também à pergunta do acompanhamento aos alunos, portanto agora o encerramento. Existe algum outro aspecto que considera relevante referir?

Entrevistado: Sinceramente não me parece. Estou muito curioso e muito aberto para aquilo que vocês vão trazer e sinceramente experimentem, porque falei da escola enquanto lugar para errar, eu acho que a escola é um lugar para errar, não só para os alunos, mas para nós também, quando eu digo errar digo experimentar, se não correr bem mudamos e fazemos com que corra melhor, portanto estamos cá para isso.

Inês: Muito obrigada pela participação na entrevista.

ANEXO J

Grelha de Observação - Autonomia

|' '' | | ''

Data: 11/2			Data: 14/2			Data: 1/4			Data:		
C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
B	B	B	MB	B	B	B	B	B			
MB	B	B	B	B	B	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
S	S	S	S	S	S	S	S	S			
I	I	I	S	S	S	S	S	S			
MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB			
MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
S	S	S	S	S	S	S	S	S			
S	S	S	S	S	S	S	S	S			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
S	S	S	S	S	S	S	S	S			
S	S	S	S	S	S	S	S	S			
MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
			S	S	S	S	S	S			
B	B	B	S	S	S	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
S	S	S				S	S	S			
			B	B	B						
S	S	S	B	B	B	S	S	B			
MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB			

Data: 15/2			Data: 18/3			Data: 24/3			Data:		
C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
			S	S	S	S	S	S			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
			S	S	S	S	S	S			
MB	MB	B	B	MB	B	MB	MB	MB			
MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB			
I	I	S				S	S	S			
S	S	S	S	S	S	S	S	S			
			S	S	S	S	S	S			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
			S	S	S	S	S	S			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
			MB	MB	B	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			
MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB			
B	B	B	B	B	B	B	B	B			

Critérios	Autonomia - critérios			
	MB – Muito bom	B - Bom	S - Suficiente	I - Insuficiente
C1 – Pesquisa.	Pesquisa, seleciona e trata informação de forma pertinente e coerente.	Pesquisa, seleciona e trata informação.	Pesquisa e trata informação.	Não consegue pesquisar, selecionar e tratar informação.
C2 – Responsabilidade.	É responsável quanto à organização e elaboração do seu trabalho investigativo.	É responsável perante a elaboração do seu trabalho investigativo.	Na maioria das vezes é responsável perante a elaboração do seu trabalho investigativo.	Não é responsável durante a elaboração de trabalho investigativo.
C3 – Capacidade de argumentação.	Argumenta de forma clara e perceptível, explicitando o seu ponto de vista.	Argumenta de forma clara e perceptível.	Na maioria das vezes argumenta de forma clara e perceptível.	Não consegue argumentar.

ANEXO K

Grelha de observação - Participação
ativa em sala de aula

| | " | | " |

	Data: 21/3					Data:22/3					Data:7/4					Data:					Data:				
	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5
S	B	B	B	B	B	S	S	B	B	B	B	B	B	B											
I	B	S	B	B	B	S	B	S	S	S	S	S	S	S											
S	S	S	B	B	B	S	S	B	B	B	S	S	S	S											
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
I	S	S	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
S	MB	S	B	B	S	B	S	S	S	S	B	B	B	B											
S	B	S	S	B	S	B	S	S	S																
S	S	B	S	S	S	S	S	S	S																
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S																
S	I	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
S	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	B	B	B											
I	S	S	S	B	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
S	MB	S	MB	S	B	MB	B	B	B	B	B	B	B	B											
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
S	B	S	B	S	S	S	S	S	S																
I	S	S	S	S	S	B	B	S	S	S	S	S	S	S											
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											
S	S	S	S	S						S	S	S	S	S											
					S	S	S	S	S																
S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	I	S	S	S											
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S											

Legenda:
Níveis: MB – Muito bom | B – Bom | S – Suficiente | I – Insuficiente |

	Data: 22/3					Data: 1/4					Data:					Data:					Data:				
	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B															
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B															
S	S	S	S	S	S	S	B	S	S	S															
B	B	B	B	B	B	B	MB	B	MB	B															
MB	B	MB	B	B	MB	MB	MB	MB	B																
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
I	S	I	S	S	I	S	B	S	S																
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B															
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
B	B	MB	B	MB	B	B	MB	B	MB																
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S															
MB	MB	B	B	B	MB	MB	B	B	B																
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B																

Legenda:
Níveis: MB – Muito bom | B – Bom | S – Suficiente | I – Insuficiente |

Critérios	Participação - critérios			
	MB – Muito bom	B - Bom	S - Suficiente	I - Insuficiente
C1 – Respeito pelos colegas.	Respeita a vez de participar dos colegas, não intervindo nesses momentos, a não ser quando solicitado.	Respeita a vez de participar dos colegas, não intervindo nesses momentos.	Interrompe a participação dos colegas, mas quando avisado para esse comportamento.	Não respeita a vez de participar dos colegas, e intervêm erradamente nesses momentos, acabando por falar por cima dos mesmos.
C2 – Colocação de voz.	Projeta as palavras de forma clara e com correção linguística.	Projeta quase todas as palavras de forma clara e com correção linguística.	Na maioria das vezes tem uma colocação de voz clara e com correção linguística.	Não coloca corretamente a voz, o que dificulta a percepção do que diz.
C3 – Capacidade de argumentação.	Argumenta de forma clara e perceptível, explicitando o seu ponto de vista.	Argumenta de forma clara e perceptível.	Na maioria das vezes argumenta de forma clara e perceptível.	Não consegue argumentar.
C4 – Capacidade de ser explícito e claro a explicar o seu ponto de vista.	Explica o seu ponto de vista de forma clara e perceptível, esclarecendo dúvidas caso surjam.	Explica o seu ponto de vista de forma clara e perceptível.	Na maioria das vezes explica o seu ponto de vista de forma perceptível.	Não consegue explicar o seu ponto de vista de forma clara.
C5 - Postura/Atitude.	Apresenta uma atitude correta em sala de aula, respeitando as regras da mesma.	Apresenta uma atitude correta em sala de aula.	Na maioria das vezes apresenta uma atitude correta em sala de aula.	Não apresenta uma atitude correta em sala de aula, desrespeitando muitas vezes as regras de sala de aula.

ANEXO L

Grelha de observação - Trabalho
cooperativo

|' '' | | ''

Data: 18/02/2022				Data: 07/03/2022				Data: 22/03/2022				Data: 25/03/2022				Data: 28/03/2022			
C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4
B	B	B	--	B	MB	MB	--	B	B	B	--				--	--	--	--	B
S	S	S	--	S	S	S	--	B	B	B	--	I	B	B	--	--	--	--	S
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	B	S	S	--	B	MB	MB	--	--	--	--	S
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	B	B	B	--	MB	MB	MB	--	--	--	--	B
B	B	B	--				--	S	S	S	--	B	B	B	--	--	--	--	S
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	--	--	--	S
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	--	--	--	B
MB	S	S	--	MB	S	S	--	MB	B	B	--	B	B	B	--	--	--	--	S
B	S	S	--	B	S	S	--	B	S	S	--	B	B	B	--	--	--	--	S
B	B	B	--	B	B	B	--	S	S	S	--	S	B	B	--	--	--	--	I
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	--	--	--	S
S	S	S	--	B	B	B	--	B	B	B	--	B	B	B	--	--	--	--	S
B	B	B	--	B	B	B	--	B	B	B	--	MB	MB	MB	--	--	--	--	S
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	--	--	--	B
B	MB	MB	--	B	MB	MB	--	MB	MB	MB	--				--	--	--	--	S
B	B	B	--	B	B	B	--	B	B	B	--				--	--	--	--	S
B	MB	MB	--	B	MB	MB	--	B	B	B	--	MB	B	B	--	--	--	--	B
S	B	B	--	S	B	B	--	B	B	B	--	S	B	B	--	--	--	--	S
S	S	S	--				--	B	S	B	--				--	--	--	--	I
S	B	B	--				--				--	B	B	B	--	--	--	--	--
B	B	MB	--	B	B	MB	--	B	S	B	--	S	S	S	--	--	--	--	S
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--	MB	B	MB	--	--	--	--	B

Data: 17/02/2022				Data: 21/03/2022				Data:				Data:				Data:			
C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4
S	S	S	--	B	S	S	--												
B	B	B	--	B	B	B	--												
B	B	B	--	B	B	B	--												
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--												
B	B	B	--	S	B	B	--												
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--												
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--												
B	B	B	--	B	B	B	--												
S	S	S	--	S	I	S	--												
S	B	S	--	S	B	S	--												
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--												
S	S	S	--	S	I	S	--												
B	B	B	--	B	B	B	--												
MB	MB	MB	--	MB	MB	MB	--												
B	B	B	--	B	B	B	--												
B	MB	B	--	MB	MB	MB	--												
S	I	S	--	S	I	S	--												
B	B	B	--	B	B	B	--												
			--	B	S	B	--												
S	B	B	--				--												
B	S	S	--	S	S	S	--												
MB	B	B	--	B	B	B	--												

	Data: 11/02/2022				Data: 25/02/2022				Data: 08/03/2022				Data:				Data:			
	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4
B	B	B	---	B	B	B	B	MB	MB	MB	B									
S	I	I	---	S	S	S	S	B	B	S	B									
B	B	B	---	B	B	B	B	MB	B	MB	B									
B	B	B	---	B	B	B	B	MB	MB	MB	MB									
S	S	S	---	S	S	B	S													
MB	MB	MB	---	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB									
MB	MB	MB	---	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB									
I	I	I	---					S	S	S	I									
S	S	S	---	S	S	S	---	B	B	S	S									
				I	I	I	---	S	S	I	S									
				B	B	B	B	B	B	B	B									
MB	MB	MB	---	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB									
B	B	B	---	B	B	B	B	B	B	B	B									
S	S	B	---	B	S	B	B	B	B	B	B									
B	B	B	---	S	S	B	B	B	B	B	B									
S	S	S	---	S	S	S	S	B	B	B	B									
MB	MB	B	---	MB	MB	B	S	MB	MB	B	B									
MB	MB	MB	---	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB									
S	S	S	---	B	B	S	S	B	B	B	S									
S	S	S	---	S	B	B	S	B	B	B	S									
MB	MB	MB	---	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB									
B	B	B	---	B	B	B	B	MB	MB	MB	MB									
MB	MB	MB	---	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB									
S	S	S	---	B	B	S	S													

	Data: 08/03/2022				Data: 22/03/2022				Data: 31/03/2022				Data:				Data:			
	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4
	B	B	B	B	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	B	B	B	B	MB	MB	---	---	B	B	B	---								
	MB	MB	MB	B	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	MB	MB	MB	MB	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	B	B	S	S	B	B	---	---				---								
	MB	MB	MB	MB	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	MB	MB	MB	MB	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	S	S	S	I	S	S	---	---												
					B	B	---	---	B	B	B	---								
					S	S	---	---	B	B	B	---								
	B	B	B	B	B	B	---	---	MB	MB	MB	---								
	MB	MB	MB	MB	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	MB	MB	MB	MB	B	B	---	---												
	B	B	B	S	B	B	---	---	MB	MB	MB	---								
	MB	MB	B	S	B	B	---	---												
	S	S	S	S	B	B	---	---	MB	MB	MB	---								
	MB	MB	B	B	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	MB	MB	MB	MB	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	S	S	S	S	B	B	---	---	B	B	B	---								
					B	B	---	---	MB	MB	MB	---								
	MB	MB	MB	MB	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	B	B	B	B	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	MB	MB	MB	MB	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								
	S	S	B	B	MB	MB	---	---	MB	MB	MB	---								

Trabalho colaborativo - critérios				
Critérios	MB – Muito bom	B - Bom	S - Suficiente	I - Insuficiente
C1 – Respeito	Respeita os colegas durante a realização de trabalho colaborativo.	Respeita os colegas durante a realização de trabalho colaborativo, permitindo que os mesmos consigam explicar os seus pontos de vista.	Na maioria das vezes respeita os colegas durante a realização de trabalho colaborativo.	Não respeita os colegas durante a realização de trabalho colaborativo.
C2 – Colaboração	Colabora com o grupo de trabalho na construção do trabalho de grupo.	Colabora com o grupo de trabalho na construção do trabalho de grupo, quando solicitado.	Na maioria das vezes colabora com o grupo de trabalho na construção do trabalho de grupo.	Não colabora com o grupo de trabalho na construção do trabalho de grupo.
C3 – Pesquisa	Pesquisa, seleciona e trata informação de forma pertinente e coerente.	Pesquisa, seleciona e trata informação.	Pesquisa e trata informação.	Não consegue pesquisar, selecionar e tratar informação.
C4 - Apresentação	Apresenta o trabalho realizado sendo claro e preciso, sem olhar para o papel para ler a informação.	Apresenta o trabalho realizado sendo claro e preciso, esclarecendo dúvidas quando necessário.	Apresenta o trabalho realizado sendo claro e preciso.	Apresenta o trabalho realizado, lendo a informação do papel.

ANEXO M

Ditado de diagnóstico

|' '' | | ''

Projeto CEO20: ditado de palavras e pseudopalavras

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

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

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

29	Carluma
30	Grembo

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

Terminou, por favor escrevam um xis no final

Nota: Como ditar

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

ANEXO N

2.0 Ditado - consoantes fricativas

|' '' | | ''

2º Ditado – Consoantes Fricativas

- Distribuir a folha e as canetas
- Ditar um conjunto de palavras para os alunos escreverem. Depois de ditar cada palavra, os alunos têm uns segundos para escrevê-la. Depois de escreverem dito outra e assim sucessivamente, os educandos não podem perder tempo nem olhar para o que os colegas escrevem.
- Se não souberem escrever uma palavra, devem avançar para a seguinte em silêncio.
- Devem escrever cada palavra numa linha diferente, umas a seguir às outras.

1. CHAVE	2. VACA	3. CATO	4. JALETA	5. NATAS	6. FACA
7. GIRAFA	8. VIOLA	9. FOCA	10. LAVA	11. OITO	12. RATO
13. JAVALI	14. AVESTRUZ	15. AVELOTA	16. ANÉMONA	17. CONGELADOR	18. MATRIZ
19. ACHADO	20. LAMA	21. AFIADO	22. AJADIM	23. XAILE	24. MEL
25. VELOFRIL	26. REI	27. PÉ	28. BAVIERA	29. FLOR	30. MANCHA
31. PLANO	32. CAFENTA	33. OVO	34. AMEAÇA	35. FULA	36. CONCHA
37. CONGESTÃO	38. MALA	39. AFLITO	40. ICHOMA/ IXOMA	41. JAVUFA	42. RANJETA/ RANGETA
43. NOTA	44. ATATIM	45. BRUXA	46. PERDÃO	47. ACHAMÉ/ AXAMÉ	48. JASMIM
49. VILA	50. ANIMAL	51. FILA	52. CHÁVENA	53. JACHA/ JAXA	54. PRIMO

Como ditar:

- Não ditar os números.
- Dar tempo para a maioria escrever cada palavra.
- Em princípio, não dar mais de 15 segundos para cada palavra.
- Se os alunos não perceberam ou fizeram caretas, ditar novamente a palavra.
- Não ditar mais de que 2 vezes a mesma palavra.

ANEXO 0
Atividades - v/f
| | " | | " | | "

Vaca e faca são iguais?

Objetivos

- > Discriminar auditivamente os sons iniciais de vaca e de faca.
- > Produzir os sons iniciais de vaca e de faca.
- > Reconhecer que os sons iniciais de vaca e de faca são diferentes.

Etapa 1 Vamos reproduzir sons!



1. Observa as imagens com atenção.



Na primeira imagem, temos o vento. Na segunda, temos um gato zangado ou assanhado.



- 1.1 Experimenta produzir os sons representados nas duas imagens.

Nota: Um adulto deve certificar-se de que a criança faz «Vvvvvv» e «Fffffff».



- 1.2 Parece-te que os dois sons são iguais?

Sim.

Não.

Etapa 2 Vamos prestar atenção à forma como reproduzimos os sons.




2. Produz novamente os sons representados nas imagens anteriores e repara na posição dos teus lábios, dentes e língua quando o ar sai da tua boca.




- 2.1 Parece-te que a posição dos teus lábios, dentes e língua é a mesma quando produzes os dois sons?

Sim.

Não.

 **3.** Agora, coloca as pontas dos dedos encostadas à garganta (cordas vocais) e volta a produzir os sons.

 **3.1** Notas alguma diferença quando produzes os dois sons?

Sim.

Não.

 **3.2** O que concluis? Assinala com X a alternativa correta.

a. Quando produzo o som , a minha garganta...


vibra.

não vibra.

b. Quando produzo o som , a minha garganta...

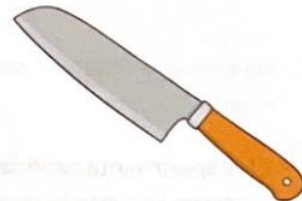
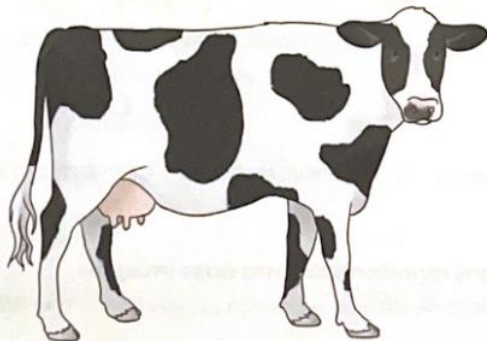
vibra.

não vibra.





 **4.** As palavras *vaca* e *faca* começam pelo mesmo som?

Sim.

Não.







 **4.1** Completa.

Os sons  e  são parecidos, mas iguais. Os nossos lábios, dentes e estão na mesma posição quando os produzimos, mas a nossa garganta vibra quando produzimos o som  e quando produzimos o som .

Etapa 3 Vamos praticar!

5. Vamos jogar!

5.1 Escolhe um amigo e coloquem-se de costas um para o outro. O primeiro a jogar produz um dos sons,  ou , e o outro tem de adivinhar qual dos sons foi produzido. Depois, trocam de papéis.



5.2 Agora, pede a um adulto que te ajude. Escuta com atenção as palavras que ele vai dizer e descobre por que som começam. Bate o pé quando ouvires palavras começadas pelo som  e bate palmas se ouvires palavras começadas pelo som .

Nota: O adulto deve pronunciar claramente as palavras representadas nas imagens. As palavras podem ser repetidas algumas vezes.



APRENDI QUE...



- ✓ os lábios, os dentes e a língua estão na mesma posição quando produzo os sons com que começam as palavras *vaca* e *faca*;
- ✓ a minha garganta vibra quando produzo o som com que começa a palavra *vaca*;
- ✓ a minha garganta não vibra quando produzo o som com que começa a palavra *faca*;
- ✓ os sons  e  são parecidos, mas não são iguais.


Atividade **6**

Como se escrevem os sons de [v] e de [f]?




Objetivo


> Ler e escrever os grafemas <v> e <f>.



Etapa 1 Recorda o que aprendeste sobre os sons  e .

 **1.** Observa as imagens com atenção.




 **1.1** Rodeia, a vermelho, as imagens que representam palavras que começam pelo som  e, a verde, as que começam pelo som .








 **1.2** Preenche a tabela com as palavras representadas nas imagens que rodeaste na alínea anterior.

Palavras que começam pelo som 	Palavras que começam pelo som 

Etapa 2 Vamos aprender como se escrevem esses sons!

 **2.** Observa as palavras seguintes.



-  **2.1** Lê as palavras e sublinha, a **vermelho**, as que começam pelo som  e, a verde, as que começam pelo som . Se precisares, pede a um adulto que te ajude a lê-las.
-  **2.2** Repara na letra inicial de cada palavra que sublinhaste. Rodeia, a **vermelho**, a que representa o som  e, a verde, a que representa o som .
-  **2.3** Preenche a tabela com as palavras que sublinhaste, de acordo com as letras iniciais das palavras.

v	f

 **2.4** Completa.

Aprendi que o som  pode ser escrito com a letra e que o som  pode ser escrito com a letra

Etapas 3 Vamos praticar!

3. Completa os espaços em branco com as letras *v / V* ou *f / F*.

..... iola

..... amília

..... átima

..... umo

..... ogo

..... ela

..... ioleta

..... ato

..... esta

..... ento

..... ilipe

..... ita

..... unil

..... entoinha

..... oha

..... urador

4. Observa as imagens e rodeia a palavra correspondente.



faca vaca



varinha farinha



figo vigo

APRENDI QUE...



✓ o som  se escreve com a letra <v>;

✓ o som  se escreve com a letra <f>.

ANEXO P

Atividade - fonemas /ʒ/ e /ʃ/

|' '' | | ''

Atividade 7

Girafa e xilofone começam pelo mesmo som?

Objetivos

- > Discriminar auditivamente os sons iniciais de *girafa* e de *xilofone*.
- > Produzir os sons iniciais de *girafa* e de *xilofone*.
- > Reconhecer que os sons iniciais de *girafa* e de *xilofone* são diferentes.

Etapa 1 Vamos reproduzir sons!

1. Observa as imagens com atenção.



Na primeira imagem, temos uma senhora a pedir silêncio. Na segunda, temos um aspirador a funcionar.

- 1.1 Experimenta produzir os sons representados nas duas imagens.

- 1.2 Parece-te que os dois sons são iguais?
- Sim. Não.


Etapa 2 Vamos prestar atenção à forma como reproduzimos os sons.

2. Produz novamente os sons representados nas imagens anteriores e repara na posição dos teus lábios, dentes e língua quando o ar sai da tua boca.

- 2.1 Parece-te que a posição dos teus lábios, dentes e língua é a mesma quando produzes os dois sons?
- Sim. Não.

3. Agora, coloca as pontas dos dedos encostadas à garganta (cordas vocais) e volta a produzir os sons.

- 3.1 Notas alguma diferença quando produzes os dois sons?
- Sim. Não.

 **3.2** O que concluis? Assinala com X a alternativa correta.





a. Quando produzo o som , a minha garganta...

vibra. não vibra.


b. Quando produzo o som , a minha garganta...

vibra. não vibra.




 **3.3** Completa.



Os sons  e  são parecidos, mas iguais. Os nossos lábios, dentes e estão na mesma posição quando os produzimos, mas a nossa garganta vibra quando produzimos o som  e quando produzimos o som .

Etapa 3 Vamos praticar!

 **4.** Vamos jogar!

 **4.1** Escolhe um amigo e coloquem-se de costas um para o outro. O primeiro a jogar produz um dos sons,  ou , e o outro tem de adivinhar qual dos sons foi produzido. Depois, trocam de papéis.

 **4.2** Agora, pede a um adulto que te ajude. Escuta com atenção as palavras que ele vai dizer, descobre se começam pelo som  ou pelo som  e preenche o registo, pintado os círculos:

- Se ouvires o som  no início da palavra, pinta o círculo de azul.
- Se ouvires o som  no início da palavra, pinta o círculo de **vermelho**.

Se tiveres dúvidas, coloca os teus dedos sobre a laringe.

Nota: O adulto deve pronunciar claramente as palavras representadas nas imagens. A criança deverá preencher o instrumento de registo à medida que escuta as palavras. As palavras podem ser repetidas algumas vezes.



janela



chuva



girafa



xarope



xilofone



xaile



gelo



joaninha



chávena





javali



APRENDI QUE...



- ✓ os lábios, os dentes e a língua estão na mesma posição quando produzo os sons com que começam as palavras *girafa* e *xilofone*;
- ✓ a minha garganta vibra quando produzo o som com que começa a palavra *girafa*;
- ✓ a minha garganta não vibra quando produzo o som com que começa a palavra *xilofone*;
- ✓ os sons  e  são parecidos, mas não são iguais.

ANEXO Q

Atividade - x/ch


|' '' | | ''


Atividade **8**

Como se escreve o som [ch] no início da palavra?



Objetivo


> Ler e escrever o som [ch] em início de palavra.


Etapa 1 Recorda o que aprendeste sobre o som .

 **1.** Observa as imagens com atenção.




 **1.1** Rodeia a azul as imagens que representam palavras que começam pelo som .

 **1.2** Preenche a tabela seguinte com as palavras correspondentes às imagens que rodeaste.

Palavras que começam pelo som 

Etapa 2 Vamos aprender como se escreve esse som!

 **2.** Observa as palavras seguintes.



sino



xilofone



janela



sapato



javali



chita



João



xaile



chocolate



pirata



urso



xarope





chávena






zebra



chuva

 **2.1** Lê as palavras e sublinha as que começam pelo som . Se precisares, pede a um adulto que te ajude a lê-las.

 **2.2** Relê as palavras que sublinhaste e rodeia as letras iniciais que representam o som  em cada uma destas palavras.

 **2.3** Preenche a tabela com as palavras que sublinhaste, de acordo com as letras iniciais das palavras.

x	ch

 **2.4** O que concluis? Completa.

Aprendi que o som , no início das palavras, pode ser escrito com a letra _____ ou com as letras _____.

ANEXO R

Atividade - g/j


|' '' | | ''


Atividade **9**

Como se escreve o som [j] no início da palavra?



Objetivo


> Ler e escrever o som [j] em início de palavra.

Etapa 1 Recorda o que aprendeste sobre o som .

 **1.** Observa as imagens com atenção.




 **1.1** Rodeia a vermelho as imagens que representam palavras que começam pelo som .

 **1.2** Preenche a tabela seguinte com as palavras correspondentes às imagens que rodeaste.

Palavras que começam pelo som 

Etapa 2 Vamos aprender como se escreve esse som!

 **2.** Observa as palavras seguintes.



pato



xilofone



janela



sapato



girafa



jipe



João



xaile



chocolate



bolo



urso



xarope







chávena



joaninha



gelado

-  **2.1** Lê as palavras e sublinha as que começam pelo som . Se precisares, pede a um adulto que te ajude a lê-las.
-  **2.2** Relê as palavras que sublinhaste e rodeia a letra inicial de cada uma destas palavras.
-  **2.3** Preenche a tabela com as palavras que sublinhaste, de acordo com as letras iniciais das palavras.

j	g

 **2.4** O que concluis? Completa.

Aprendi que o som  pode ser escrito com as letras ou

ANEXO S

Lista de Palavras - V/F

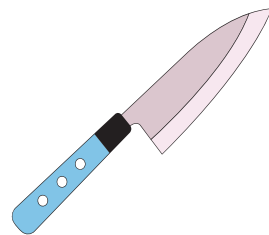
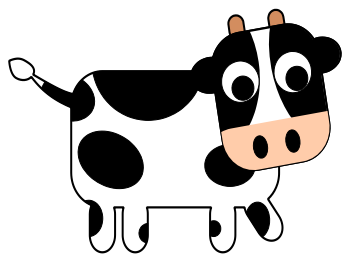
| | " | | " | | " | | "

Lista de Palavras

[v] e [f]

Handwriting practice area with 20 horizontal lines on a pink background.

Handwriting practice area with 20 horizontal lines on a blue background.



ANEXO T

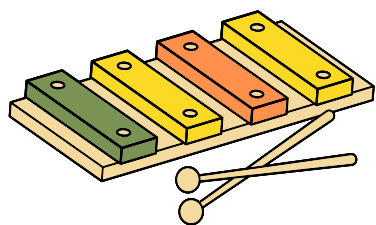
Lista de Palavras - X

| ' ' | | ' ' |

Lista de Palavras

x

Two vertical orange rectangular boxes with horizontal dashed lines for writing.



ANEXO U

Lista de Palavras - Ch

| | " | | | "

ANEXO V

Lista de Palavras - G

| ' ' | | ' ' |

Lista de Palavras

9

Blank lined writing area for the word list.

Blank lined writing area for the word list.



ANEXO W

Lista de Palavras - J

| | ' ' | | ' ' |

Lista de Palavras

j

Handwriting practice area with 20 horizontal lines on a red background.

Handwriting practice area with 20 horizontal lines on a red background.



ANEXO X

Ficheiros - TEA

| | " | | " |

NOME:

DATA:



[v] ou [f]?



OBSERVA AS IMAGENS E RODEIA A PALAVRA CORRESPONDENTE.



VASSOURA FASSOURA



VASO FASO



VUNIL FUNIL



VIOLA FIOLA



VACA FACA



FELA VELA

NOME:

DATA:



[v] ou [f]?



COMPLETE OS ESPACOS EM BRANCO COM AS LETRAS *v/Vou* *f/F*

__erão

__ogueira

__amília

__assoura

__azio

__atia

__ábrica

__aso

__ida

__entoinha

__ernando

__igo

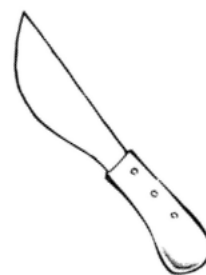
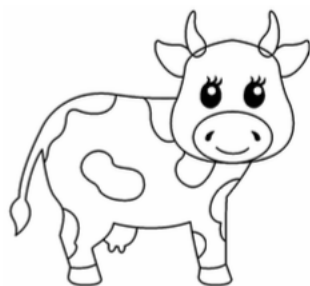
__ela

__estido

__ado

__eijão

PINTA A IMAGEM A QUE CORRESPONDE A PALAVRA.



vaca

ANEXO Y

Produção Escrita - produções dos
alunos

| | " | | " |

A bruxa e a serpente do Idal

Era uma vez uma bruxa que estava no seu castelo a fazer uma poção no seu caldeirão.

A bruxa tinha olhos de tubarão, pés de vaca e língua de plástico.

E também uma serpente.

A serpente era muito fofa, mas a bruxa não sabia que a serpente era perigosa, a serpente era a uma das serpentes mais perigosas do planeta.

A serpente era muito doída, foi a bruxa, não uma dentada de no bruxa, a bruxa até se ilha de comer carne de humano.

noção
rês

A princesa e o sapo

Era uma vez, uma princesa que vivia em um castelo em cima de um fantasma e no fantasma vivia um lido sapo com escamas brilhantes.

Até que um dia decidiu sair do seu castelo e visitar o sapo brilhante, mas só encontrou ele depois de quatro horas, mas até quinhem encontrou o sapo disse:

- Tu da quin, não quero mais te ver e a princesa disse:

- mas porque se tu não me conheces?

Mas no fundo fundo é a um segredo aquele sapo era mágico era um príncipe. o príncipe

lindo
decidiu
que enfim
daqui
disse
porque
fundo

Era uma vez uma Princesa chamada Lili, ela morava com a irmã, mãe e com o pai.

Um dia, a Lili levou a sua irmã à escola de magia, mas a sua irmã como era mais moço, fugiu da irmã. E passaram dias e dias e a Lili e a sua irmã estavam num reino longinquo.

A mãe e o pai briseupados foram pedir ajuda aos guardas para tentar incontra as suas filhas.

- Título?
longinquo
preocupados
encontrar

Bom trabalho!

O Chapéu

Éb uma vez um menino que tinha um Chapéu latanga e gostinho e tem uma firma e a mãe dele disse que ele não tinha perdido o É

disse
perdido

era uma vez um sábio que queria
uma águia e ele procurava sempre
um caminho para encontrá-la, um
dia, ele encontrou uma águia e

• disse •
- Finalmente encontrei uma águia
ele correu, correu e correu mas não
conseguiu.

encontrá-la
Finalmente
conseguiu

• Título?

O Coelho Mau

Em uma vez dois coelhos que tiveram um filhote.
Na cidade de Colônia havia o castelo do rei e o filho Pedro
era mau, ele foi ao castelo.
No interior do castelo e tentou roubar o sono do
rei para tirar o dinheiro mas antes dele chegar,
o alarme tocou e o rei apareceu e ele foi preso.
O rei não visitou nos fins de semana e o Pedro
ficou apertado da qual dia ele ficou com medo.

Bom trabalho

cidade
apareceu
visita-lo
a partir
daquela

Os Óculos mágicos da fada e o diabo

Tinha uma vez os óculos mágicos que a fada fez, mas o diabo não queria aqueles óculos mágicos.

Ele não conseguia, e um dia no castelo dele ele quis fazer uns óculos iguais como da fada, e

A Princesa e o Anel mágico

Era uma vez uma Princesa que adorava a max e as suas festas, mas era um problema, a mãe não queria que a sua Princesa fosse se viajar da sua max e passasse a tempo dela a desceer.

- Mas mãe eu já tenho 13 anos dá-me liberdade.

- Não mas que vê a max eu sei que tens 13 anos mas dá-me liberdade para ti não, um dia saberes com as empacotas.

Depois da discussão a Princesa decidiu fugir do castelo e ir viver na max com as amigas, ela teu nos seus equipamentos de mercado e vai para a max.

A sua mãe a Princesa que compra um anel que comedia desejos, mas não para fazer ela o.o.o

vez
barba
viejada
passaram o tempo a discutir
sobrantes
discussão
mergulho
viagem
emissão
comédia
desejos

O tesouro do Anão

Um dia um anão encontrou um livro mágico que tinha um mapa dentro dele.

Um dia, o anão começou a ler o livro ^{em} e viu muitas lendas antigas, desastres de guerras antigas e feitiços de fogo, gelo e criaturas humanas.

Um dia o livro ganhou vida: pernas, braços, mãos, cara e olhos, e começou a andar.

foi
fatiços

Bom trabalho!

ANEXO Z

3.0 Ditado - Diagnóstico Final

| | ' ' | | ' ' |

2º Ditado – Consoantes Fricativas

- Distribuir a folha e as canetas
- Ditar um conjunto de palavras para os alunos escreverem. Depois de ditar cada palavra, os alunos têm uns segundos para escrevê-la. Depois de escreverem dito outra e assim sucessivamente, os educandos não podem perder tempo nem olhar para o que os colegas escrevem.
- Se não souberem escrever uma palavra, devem avançar para a seguinte em silêncio.
- Devem escrever cada palavra numa linha diferente, umas a seguir às outras.

1. CHATO	2. VELA	3. GATO	4. JABETA	5. PATAS	6. FETO
7. GISELA	8. VALE	9. FIGO	10. CAVA	11. AIPO	12. SAPO
13. JANELA	14. AZEVINHO	15. AVELIMA	16. CASTANHA	17. CANJINHA	18. PERDIZ
19. MACHADO	20. DAMA	21. AFILHADO	22. AJAMÃO	23. XILOFONE	24. MAL
25. VANAFROL	26. SEI	27. MÁ	28. BÁVARO	29. FLORIDO	30. PRANCHA
31. PLENO	32. COFINTA	33. OUVE	34. CONFESSA	35. FILA	36. LANCHE
37. INGESTÃO	38. SALA	39. AFÁVEL	40. OCHIMA/ OXIMA	41. JAVAFO	42. PANJETA/ PANGETA
43. MOTA	44. ADADIM	45. BRUXELAS	46. LIÇÃO	47. ACHAMÓ/ AXAMÓ	48. JARDIM
49. VALA	50. ANIMADO	51. FALA	52. CHAVEIRO	53. JOCHA/ JOXA	54. PRIMA

Como ditar:

- Não ditar os números.
- Dar tempo para a maioria escrever cada palavra.
- Em princípio, não dar mais de 15 segundos para cada palavra.
- Se os alunos não perceberam ou fizeram caretas, ditar novamente a palavra.
- Não ditar mais de que 2 vezes a mesma palavra.

ANEXO AA

Notas de Campo - Observação da
Sequência de Atividades

| | " | | " |

Notas de Campo – Sequência de Atividades	
21/04/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos mostram-se entusiasmados. - Muitos alunos não entendem a palavra e pedem para repetir. <p>Obs: Os alunos com dificuldades de aprendizagem, abrangidos pelo programa de inclusão estão no apoio.</p>
04/05/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos demonstram dificuldade na compreensão da palavra. - Alguns alunos estão desatentos e desinteressados.
16/05/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos mostram-se interessados e motivados para a tarefa. - A aluna X refere que a posição da boca se mantém em vaca e faca. - O aluno Y refere que um dos sons vibra, portanto são sons diferentes. - Os alunos escrevem na lista de palavras, palavras que conhecem. - Alguns vão procurar no dicionário palavras. - Na maioria, os alunos compreenderam a diferença entre os dois sons, no entanto alguns não os conseguem distinguir auditivamente, apenas através da memorização.
26/05/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos demonstram dificuldade na distinção dos fonemas auditivamente. - “São iguais porque a nossa boca não muda”. - Os alunos verificaram que o som /ch/ vibra. - Os alunos preenchem a lista de palavras no fim da atividade. - Quase todos escrevem pelo menos uma palavra na lista. - Com o decorrer da atividade demonstram melhorias.
30/05/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos, na sua maioria, conseguem identificar o grafema correto para a palavra. - Alguns alunos ainda não compreendem onde devem escrever g/j. - Os alunos preenchem a lista de palavras no fim da atividade. - Quase todos escrevem pelo menos uma palavra na lista.
08/06/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas 9 alunos participam na atividade, os restantes estão a realizar outras atividades. - Os alunos demonstram imaginação na produção escrita. - Alguns alunos solicitam várias vezes ajuda para escrever palavras.
08/06/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos mostram-se entusiasmados e motivados.

	<ul style="list-style-type: none">- São raras as vezes em que é necessário repetir a palavra ou fazer uma pausa, durante o ditado.- Os alunos demonstram maior compreensão auditiva. <p>Obs: Os alunos que não participam na atividade estão isolados com covid-19.</p>
--	--

ANEXO AB

Desvios ortográficos - Produção
escrita

| | " | | " |

Erros de base fonológica				Erros de base ortográfica						Erros de Base Lexical	Erros de Acentuação	Erros Complexos	Outros Erros
Substituição	Omissão	Inserção	Transposição	Substituição	Regularização	Regra Contextual	Falha Prosódica	Grafo Tácticos	Falha Morfosintática				
pocão													
poz											poz		
	lido												
							dicidio						
													quinfi m
										da qui			
							fondo						
dise													
												proque	
				longin co									
priocu pados													
incront rar													
												encontrar la	
										final mente			
sidade							consegui o						
												visitarlo	
										apartir			
fez										da quele			
												avea	

visiada													
										dame			
			sobervi ves										
mercul ho													
vaijem													
consed ia													
												dejeijos	
	avia												
feitiso s													