

Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e da Escrita:
Como Intervir em Sala de Aula

Madalena Matos

N.º 24932

Orientadora do relatório:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Relatório da prática de ensino supervisionada submetido como requisito parcial para
a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e da Escrita:
Como Intervir em Sala de Aula

Madalena Matos

N.º 24932

Orientadora do relatório:

Professora Doutora Margarida Alves Martins

Relatório da prática de ensino supervisionada submetido como requisito parcial para
a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da professora Margarida Alves Martins, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Despacho n.º 11449/2015, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º195, de 6 de outubro de 2015.

Agradecimentos

Agradeço do fundo do meu coração à minha amiga Graça por me ter acompanhado ao longo de todo o meu percurso escolar. Foi sobretudo graças a ela que cheguei até aqui. Como pessoa e profissional é, sem dúvida, um exemplo a seguir.

Aos meus pais, irmão e a toda a minha restante família por todo o apoio e educação e valores que me transmitiram e, hoje, me caracterizam. Agradeço-lhes por serem a melhor família que podia ter. Um agradecimento especial aos meus avós por todo o carinho, apoio e palavras inspiradoras que me levaram até aqui e à minha mãe por estar sempre do meu lado, sempre pronta para me ouvir mesmo quando estou nervosa ou com mais pressão, pelo carinho e muita paciência que tem comigo, especialmente nas fases mais complicadas dos testes e períodos de estágio. É sem dúvida, o meu maior pilar.

Aos meus amigos e às minhas colegas de turma por me terem acompanhado nesta caminhada escolar, por toda a amizade, ajuda e carinho em todos os momentos.

Agradeço também aos meus orientadores, professora Margarida Alves Martins e professor Rogério Frazão, pelo acompanhamento ao longo dos seminários de investigação e de prática supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, pela dedicação, entusiasmo, persistência ao longo de todo este processo.

À professora Margarida Alves Martins pela disponibilidade e acompanhamento no desenvolvimento do relatório final, pelo seu enorme profissionalismo e, acima de tudo, preocupação e assertividade, um grande obrigada.

Um enorme agradecimento a todos os docentes que me acompanharam ao longo do meu percurso académico – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (ESEIMU) e Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).

“A Educação não é uma matéria que se ensina, mas uma atitude que reflete o confronto com o educando que fomos com as do educador que pretendemos ser.”

João dos Santos

Resumo

Um dos desafios que se coloca na escola atual é o de responder de forma adequada à diversidade dos alunos que a frequentam pelo que se torna imprescindível desenvolverem-se estratégias de diferenciação pedagógica por forma a que todos os alunos possam desenvolver ao máximo as suas reais potencialidades. Nos dois primeiros anos do 1º ciclo do ensino básico, a aprendizagem da leitura e da escrita assume uma importância crucial, na medida em que a consolidação das mesmas é essencial em todas as aprendizagens presentes e futuras. Qualquer dificuldade nesta área deverá, pois, ser identificada atempadamente no sentido de se poderem delinear estratégias de intervenção adequadas. O tema do presente relatório “Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: como intervir em sala de aula”, resultou da necessidade de ir ao encontro das dificuldades detetadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de duas alunas que frequentam uma sala de 2º ano de escolaridade. As pesquisas bibliográficas efetuadas e a prática desenvolvida no âmbito de uma metodologia de natureza qualitativa permitiram ir ao encontro de algumas estratégias de intervenção que se revelaram eficazes no contexto em que este trabalho foi realizado. Importa, porém, realçar que a procura de estratégias adequadas às eventuais dificuldades que os alunos possam revelar no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita deverá ser um trabalho contínuo na prática docente, na medida em que o modo como cada aluno aprende é sempre diferente.

Palavras-chave: Estratégias de Diferenciação; Linguagem Escrita; Processos de Aprendizagem.

Abstract

One of the challenges concerning nowadays' schools, is the proper form of response to its attend students' diversities, whereby it becomes indispensable the development of pedagogical differentiation strategies, in way to increase the best empowerment of the real students' capacities. In the first two years of primary school, the reading and writing's learning assumes a crucial importance, in the means that its consolidation is essential in every learning in the present and in the future. Any difficulty in this area should thus be identified in time, in way to be precisely defined suitable intervention strategies. The theme of the following thesis, "The difficulties in the reading and writing's learning: how to do a classroom's intervention", outcomes from the need to meet detected difficulties in the reading and writing's learning processes of two students, who attended the second grade of primary school. The bibliographic researches and the practices developed in the main of qualitative natured methodologies, have allowed the knowledge of efficient intervention strategies in the elapse of this project's context. Extremely important, is to emphasize the search for effective strategies in the field of possible difficulties which the students may reveal in reading and writing's learning, that should be a continue work practice from teachers, and based on the different processes of how students learn.

Key – words: Differentiation Strategy; Written Language; Learning Process.

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	3
1. Modelos de aprendizagem de leitura e escrita.....	3
2. Dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita:.....	7
Capítulo II - Opções Metodológicas.....	12
1. Metodologia.....	12
2. Técnicas e instrumentos de investigação	12
3. Caracterização do contexto da Prática Supervisionada	13
4. Procedimentos para a recolha de dados.....	17
Capítulo III - Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	18
Capítulo IV - Considerações Finais	28
Referências Bibliográficas.....	33
Anexos.....	35
Anexo 1- Excerto da história “O Nabo Gigante”	36
Anexo 2 - Planificação, registo fotográfico, materiais utilizados e registos escritos da 1ª atividade.....	37
a) Planificação da 1ª Atividade.....	37
b) Registo fotográfico	40
c) Materiais utilizados	41
d) Registos escritos pelas alunas	43
Anexo 3 - Nota de campo da 1ª atividade	44
Anexo 4 - Planificação, registo fotográfico, materiais utilizados e registos escritos da 2ª atividade.....	46
a) Planificação da 2ª Atividade.....	46
b) Registo fotográfico	49
c) Materiais utilizados	51
d) Registos escritos pelas alunas	57
Anexo 5 - Nota de campo da 2ª atividade	60
Anexo 6 - Planificação, registo fotográfico, materiais utilizados e registos escritos da 3ª atividade.....	62
a) Planificação da 3ª Atividade.....	62
b) Registo fotográfico	65

c) Materiais utilizados	67
d) Registos escritos pelas alunas	70
Anexo 7- Nota de campo da 3ª atividade	73
Anexo 8 - Planificação, registo fotográfico e textos narrativos escritos da 4ª atividade	75
a) Planificação da 4ª Atividade.....	75
b) Registo fotográfico	78
d) Textos narrativos escritos pelas alunas.....	79
Anexo 9 - Nota de campo da 4ª atividade	80

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Dados das Alunas	14
-----------------------------------	----

Introdução

O presente relatório final apresenta uma investigação decorrente da intervenção pedagógica que foi desenvolvida ao longo da prática supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta prática supervisionada está estruturada no sentido de permitir estabelecer, no contexto de uma instituição, uma relação com os alunos e os agentes educativos de modo a se conciliar a teoria e a prática no âmbito da construção da nossa profissão.

A problemática selecionada no âmbito da realização da presente investigação surgiu das observações efetuadas no contexto de uma turma de 2º ano de uma escola pública da região de Lisboa. No decorrer dessas observações verifiquei que o desempenho de leitura e escrita de duas alunas que beneficiavam de um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) estava aquém do esperado para o ano de escolaridade que frequentam, o que lhes criava dificuldades em acompanharem uma grande parte das atividades que eram propostas para toda a turma. Apercebi-me também que no tempo em que a professora do PAPI não estava presente em sala de aula, as alunas solicitavam muito o apoio da professora titular ao que esta nem sempre conseguia dar a resposta pretendida.

A aprendizagem da leitura e da escrita é essencial nos dois primeiros anos do 1º ciclo do ensino básico, na medida em que se estas aprendizagens não ficarem bem consolidadas irão repercutir-se de forma negativa em todas as aprendizagens dos anos posteriores, e mesmo pela vida fora. O facto de ter vivenciado estas dificuldades enquanto aluna nos dois primeiros anos de escolaridade sem ter tido, na altura, o acompanhamento necessário para superar as dificuldades sentidas, fez com que ficasse ainda mais sensível para esta problemática.

Perante estas observações questionei-me de que modo seria possível um professor atender de modo eficaz às dificuldades específicas de determinados alunos, nomeadamente, no âmbito da leitura e da escrita, no contexto do trabalho desenvolvido com toda a turma, de modo a que nenhum aluno venha a sentir que está a ficar para trás.

Considerarei assim ser pertinente encontrar estratégias que pudessem ser desenvolvidas com estas alunas em contexto da turma que lhes permitissem superar algumas das dificuldades reveladas.

Neste sentido, considerei pertinente colocar a seguinte questão para efeitos de investigação:

- Que estratégias podem ser utilizadas na sala de aula na superação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita?

Para conseguir responder a esta questão de investigação efetuei uma revisão de literatura sobre a temática da aprendizagem da leitura e da escrita e dificuldades inerentes a esse processo e desenvolvi uma investigação de natureza qualitativa com base na observação e observação participante. No final e com base na conjugação dos dados obtidos efetuei uma síntese das conclusões retiradas do estudo realizado.

No que respeita à estrutura do presente relatório, considereei pertinente organizar em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresento o enquadramento teórico efetuado com base em alguns dos autores que abordam a temática em estudo. Neste sentido, foi efetuada uma pesquisa relativa aos modelos de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como às dificuldades que surgem neste processo de aprendizagem.

No segundo capítulo apresento e justifico as opções metodológicas, nomeadamente, a abordagem metodológica selecionada em função da problemática, bem como a identificação das técnicas e instrumentos de investigação utilizados, a caracterização do contexto da prática supervisionada e descrição procedimentos utilizados na recolha de dados.

No terceiro capítulo é efetuada uma análise reflexiva decorrente da prática supervisionada, a qual inclui a contextualização e análise das atividades realizadas a partir do objeto de estudo selecionado.

No quarto e último capítulo apresento uma síntese das principais conclusões retiradas do estudo realizado tendo por base as pesquisas efetuadas no âmbito do enquadramento teórico e as reflexões relativas às práticas supervisionadas.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

A aprendizagem da linguagem escrita é algo que, contrariamente à linguagem oral, não se desenvolve de forma espontânea pelo que necessita de ensino explícito (Carvalho, 2011). A este nível existem diferentes perspetivas de aprendizagem de acordo com o modo como se encara todo o processo da leitura e da escrita.

1. Modelos de aprendizagem de leitura e escrita

Não é fácil definir em que é que consiste o ato de ler, sendo esta uma área bastante investigada ao longo dos tempos. Para Morais (1997) a atividade de leitura consiste na “capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com significado” (p. 107). Por sua vez, Sim-Sim (2007) afirma que ensinar a ler consiste essencialmente em ensinar de forma explícita a retirar informação de um texto de modo a dar às crianças aquilo que necessitam para compreenderem o que está escrito já que ler é acima de tudo “compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”. (p.9)

Sendo a linguagem escrita uma representação do oral, o nível de desenvolvimento da oralidade afeta o domínio da língua escrita, essencialmente, no que diz respeito à consciência que a criança tem da estrutura da língua oral o que normalmente é referido como consciência fonológica. Esta é definida, de acordo com Sim-Sim (2006) como:

A capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala, permitindo ao sujeito reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, bem como manipulá-las de forma deliberada. Estas unidades de som podem ser palavras, sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas. (p.65)

Sim-Sim (2006) com base em diferentes estudos sobre a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura, refere não ser possível estabelecer uma relação linear entre consciência fonológica e a aprendizagem da decifração na medida em que existem evidências empíricas que revelam que a consciência fonológica também beneficia com a aprendizagem da leitura.

Martins e Niza (1998, pp.109-154) sintetizam as principais características dos diferentes modelos relacionados com aprendizagem da leitura, bem como as conclusões que se podem tirar sobre os processos implicados no ato de ler. Deste modo, são considerados os seguintes modelos: modelos ascendentes; modelos descendentes e modelos interativos. Os modelos ascendentes são os que vão da perceção das letras à compreensão do texto

constituindo a leitura a capacidade de se transformar grafemas em fonemas e traduzir o que está escrito no seu equivalente oral. No que se refere aos modelos descendentes são aqueles que se centram essencialmente no significado do texto a partir dos conhecimentos que o leitor já possui partindo-se do todo para a análise das letras. No caso dos modelos interativos, a leitura consiste na utilização de várias estratégias simultaneamente, considerando-se que na leitura existem duas vias: uma usada na leitura de palavras familiares em que a palavra é diretamente identificada sem necessitar de descodificação (via direta ou via lexical) e uma outra em que se recorre à descodificação, no caso de uma palavra não ser familiar, que é a via indireta ou via fonológica.

Carvalho (2011) refere-se ao modelo de dupla via como sendo aquele que nos permite, por um lado, ler pela via grafo-fonológica pseudopalavras e palavras não familiares e, por outro, pela via ortográfica ler as palavras familiares. Deste modo e para se reconhecer uma palavra o leitor terá que recorrer a duas vias consoante as circunstâncias.

O leitor experiente compreende o que lê de forma automática sendo que o contexto em que as palavras estão inseridas vai influenciar a velocidade com que as mesmas são reconhecidas. Sim-Sim (2006) refere que a utilização do contexto é um dos fatores responsável para uma melhor compreensão da leitura o que foi motivo de controvérsia entre os investigadores “defendendo alguns investigadores serem os maus leitores quem mais se apoiam no contexto, enquanto outros asseguravam serem os bons leitores quem mais recorrem ao uso do contexto” (p.55). Por sua vez, Morais (1977) refere que o aumento das diferenças entre os bons e os maus leitores ao nível da velocidade e precisão da leitura está relacionado com a pouca previsibilidade do contexto, com o facto das palavras não serem congruentes com esse contexto ou quando aparecem isoladamente.

Carvalho (2011) refere que esse reconhecimento das palavras escritas pelos leitores experientes resulta da ativação dos seguintes processos:

- Processo ortográfico (identidade das letras que o compõem a palavras e as suas combinações);
- Processo fonológico (identidade dos fonemas das palavras, e as suas combinações e organização silábica);
- Processo semântico (conjunto dos conhecimentos conceptuais necessários à compreensão das palavras). (p.35)

Deste modo, a criança quando aprende a ler deverá efetuar uma rápida ativação dos processos ortográficos das palavras que lê, aprendendo a utilizar cada vez menos o contexto, desenvolvendo o reconhecimento de palavras de modo a tornar a leitura das mesmas mais rápida e precisa (Carvalho, 2011). Por seu lado, segundo a mesma autora, a

dimensão fonológica vai assumir o papel central ao nível da aquisição da leitura, na medida em que a conversão grafema-fonema lhe vai permitir ler todas as palavras, quer regulares quer irregulares, o que a vai ajudar a construir o seu léxico ortográfico. No que se refere aos processos semânticos vários estudos, citados por Carvalho (2011) revelam que os processos semânticos são ativados precocemente na ligação que é feita entre o significado da palavra falada e a palavra que é lida, pelo que estes processos vão depender, em grande medida, do desenvolvimento linguístico do leitor.

No que diz respeito à escrita, Baptista, Viana e Barbeiro (2011) referem que para levar as crianças a desenvolver o domínio da escrita é necessário perceber bem quais as diferenças que existem entre a escrita e a oralidade. De acordo com estes autores, a produção escrita no sistema alfabético vai exigir um conjunto de competências de processamento cognitivo e de competências motoras tendo esta atividade uma dimensão neurológica bastante complexa. Neste sentido, Baptista et al. (2011) referem que a produção da escrita no sistema alfabético pressupõe:

- o desenvolvimento de certas rotas neurais;
- mecanismos intelectuais e padrões de raciocínio, próprios da fase operacional concreta, como as capacidades de inclusão de classe (vogais, consoantes...), a classificação múltipla, a seriação, a ordenação, a conservação e a orientação;
- o domínio de certas convenções gráficas (orientação, direção da linha, etc.);
- o domínio do espaço pela sua gestão dinâmica;
- a flexibilidade da sequência de movimentos numa superfície plana;
- a ativação de certos músculos que permitem organizar a musculatura (ombro, braço e mão) para a resolução da atividade de escrita). (p.9)

Aprender a escrever é, pois, uma atividade complexa que requer da parte dos professores uma atenção especial a todas as variáveis em jogo neste processo.

No que se refere à aprendizagem da escrita, Barbeiro e Pereira (2007) fazem referência a três competências que são ativadas na produção de um texto: competência compositiva, competência ortográfica e competência gráfica. Para desenvolver a escrita o aluno deverá desenvolver estas três competências de forma combinada.

A competência gráfica é desenvolvida através do ensino explícito e sistemático. De acordo com Baptista et al. (2011) a ordem de aquisição desta competência é uma questão controversa que se coloca aos professores na medida em que essa ordem não é necessariamente coincidente nem com a ordem do alfabeto nem com o ensino da leitura,

uma vez que, as primeiras letras que os alunos aprendem na leitura podem ser aquelas que mais dificuldades têm em ser escritas. Por outro lado, a aprendizagem de um alfabeto dual (maiúsculo e minúsculo) apresenta alguns problemas para o aluno na medida em que nem sempre existem semelhanças entre os pares de grafemas em ambos os alfabetos. Para que o traçado das letras possa ser aprendido é, pois, importante que cada criança conheça bem os elementos mínimos que compõem as letras e que se aproprie de todas as suas características para que a sua escrita seja legível e se sinta assim agradada com o seu trabalho e motivada para continuar.

A competência ortográfica é aprendida formalmente no 1º ciclo do ensino básico e exige um domínio progressivo, sistemático e explícito da norma ortográfica. Este domínio é, em grande medida, dificultado pelo que Baptista et al. (2011) denominam de complexidade das relações som-grafema. Segundo estes autores, representar os sons de uma palavra por meio de grafemas (escrita) é sempre menos transparente do que os converter em fonemas (leitura) uma vez que ao escrever as possibilidades são sempre maiores do que na leitura. É o caso da representação do som /s/ que pode ser representado pelos grafemas “s”, “ss”, “c”, “ç” e “z”.

Baptista et al. (2011) referem que o domínio da aprendizagem da ortografia pode ser adquirido por duas vias: fonológica (ou indireta ou sublexical) e lexical (ou direta ou visual). A via fonológica é aquela que “recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos, a fim de se efetuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correta” (Baptista et al., 2011, p.53). Segundo estes autores, esta via apresenta as limitações: o facto dos sons da forma fonológica nem sempre terem uma correspondência exata na forma ortográfica; o facto de as crianças tenderem a apoiarem-se na oralidade reproduzindo na escrita os erros que eventualmente tenham em termos orais e o facto desta via não permitir alcançar as diferenças existentes na escrita de palavras homófonas.

A via lexical e segundo Baptista et al. (2011) é aquela em que vamos recorrer às representações ortográficas das palavras que constituem o nosso léxico mental na sequência do contacto que temos com a sua forma escrita, pelo o que esse léxico diz essencialmente respeito às palavras que nos são familiares. Uma das limitações desta via é o que diz respeito a palavras desconhecidas cuja forma ortográfica ainda não conhecemos.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007) as competências gráficas e ortográficas devem ser automatizadas o mais cedo possível de modo a que os alunos possam estar disponíveis para desenvolver as tarefas que exigem o recurso à competência compositiva a qual é mobilizada a nível global e a nível específico. O primeiro destes níveis diz respeito à

organização das grandes unidades do texto enquanto o segundo corresponde às combinações das expressões linguísticas que vão ser utilizadas no mesmo. Segundo estes autores a competência compositiva, ao contrário das competências gráficas e ortográficas, nunca está completamente automatizada uma vez que cada texto é sempre um novo desafio e apresenta diversas possibilidades no que respeita à sua construção.

Barbeiro e Pereira (2007) referem ainda que as atividades desenvolvidas no âmbito da competência compositiva podem ser agrupadas segundo três componentes: planificação, textualização e revisão. A planificação diz respeito ao estabelecimento de objetivos e antecipação dos efeitos, bem como, à ativação e seleção dos conteúdos e organização da informação com base na estrutura do texto. A textualização refere-se à redação do texto que implica organização em frases e parágrafos das expressões linguísticas que vão formar esse texto. Por fim, a revisão diz respeito à avaliação do que foi escrito que pode levar a uma eventual correção ou reformulação do mesmo.

No mesmo sentido, Rebelo (1993) refere que os modelos do processo de escrita relacionados com as funções percetivo-cognitivas necessárias para a aquisição e desenvolvimento da escrita são complementares dos modelos que se detêm na análise dos elementos implicados no processo da composição gráfica dos textos. É o caso, do modelo de Flower e Hayes de 1981, que inclui três componentes na escrita de textos, nomeadamente, o planeamento (definição de objetivos para organização das ideias a exprimir), a tradução (transformação das ideias em linguagem escrita) e a revisão (avaliação do que se escreveu e eventual modificação), (Rebelo, 1993).

2. Dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

De acordo com o definido no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015) no domínio da leitura e da escrita é suposto que ao longo do 2º ano de escolaridade os alunos atinjam os seguintes objetivos gerais: desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas; conhecer o alfabeto e os grafemas; ler em voz alta pseudopalavras e textos; ler textos diversos; apropriar-se de novos vocábulos; organizar a informação de um texto lido; relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo; monitorizar a compreensão; elaborar e aprofundar conhecimentos; desenvolver o conhecimento da ortografia; mobilizar o conhecimento da pontuação; transcrever e escrever textos; planificar a escrita de textos e redigir corretamente.

Ao nível da leitura o aluno deverá ler de forma fluida, com entoação, ritmos e pausas adequadas enquanto que na escrita deverá ser capaz de redigir corretamente um texto com

correção ortográfica, sintática e com um produto escrito final, limpo e legível. Como se pode verificar nos programas e metas acima referidos, a leitura e a escrita surgem num só domínio, uma vez que “sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (Buescu et al.,2015, p.7).

A leitura e a escrita acabam por ter implicações diretas em todas as áreas disciplinares, razão pela qual são, nos dois primeiros anos, uma peça fundamental do ensino (Buescu et al., 2015).

Contudo, nem todas as crianças desenvolvem estas competências ao mesmo tempo, sendo que algumas delas, por motivos nem sempre muito claros, apresentam dificuldades no processo de aprendizagem destas competências chegando ao fim do 2º ano muito aquém do esperado, tendo em consideração a idade cronológica e o ano de escolaridade que frequentam.

Carvalho (2011) considera que as dificuldades de leitura e escrita que ocorrem nos dois primeiros anos de escolaridade em crianças que não apresentam qualquer tipo de deficiência intelectual ou sensorial constituem um forte obstáculo para as aprendizagens em geral uma vez que fica afetada a fluência da leitura e a compreensão da mensagem. Deste modo, torna-se necessário efetuar uma avaliação centrada na recolha de informação sobre a leitura e a escrita que permita intervir adequadamente em situações futuras.

No que se refere à avaliação da leitura Tuner (citado por Carvalho, 2011) parte do pressuposto que existem três dimensões empíricas que deverão ser avaliadas no âmbito da leitura, sendo elas a **precisão**, a **fluência** e a **compreensão**. Sendo a leitura o produto da descodificação e da compreensão, estando um destes processos afetado vai necessariamente comprometer o outro (Carvalho, 2011).

Segundo Carvalho (2011) a precisão mede a exatidão da leitura em voz alta de um texto e traduz-se pela percentagem de palavras que a criança é capaz de ler corretamente. Segundo Buescu et al. (2015) no final do 2º ano de escolaridade a criança já deve ser capaz de “ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura, no mínimo, 90 palavras por minuto” (p.49). Casas (citado por Carvalho, 2011) refere quais os erros mais frequentes que ocorrem ao nível da exatidão da leitura agrupando-os da seguinte forma: “erros na leitura de letras, erros na leitura de sílabas e palavras, leitura lenta e vacilações e repetições” (p.70). No que se refere aos erros associados à leitura de letras, sílabas e palavras o mesmo autor caracteriza-os como sendo erros relativos a substituições, inversões, rotações, omissões e adições.

A fluência da leitura diz respeito não apenas à rapidez da leitura mas também à sua precisão e vai aumentando ao longo de todo o processo de aprendizagem. A fluência da

leitura pode ser medida através de palavras isoladas ou textos sendo que as duas tarefas diferem entre si, uma vez que, em contexto, as palavras são lidas mais rapidamente do que as palavras que não estão relacionadas entre si (Carvalho, 2011).

No que se refere à compreensão da leitura Morais (1997, p. 112) refere que: “A leitura não atinge o seu objetivo sem compreensão, no entanto os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas aqueles que levam à compreensão”. Ou seja, se ler é compreender temos de considerar na avaliação esses processos específicos da leitura (capacidade de reconhecimento de palavras e de conversão fonológica) mas também ter em conta outros determinantes da compreensão da mesma os quais, como refere Sim-Sim (2006), dizem respeito quer a fatores relativos ao leitor (como é o caso do seu desenvolvimento linguístico e desenvolvimento social do grupo de pertença) quer ao próprio texto.

De acordo com Casas (citado por Lopes 2008) as dificuldades na compreensão da leitura podem surgir em relação aos respetivos níveis de compreensão, nomeadamente, literal; interpretativa e crítica.

A compreensão literal diz respeito à reprodução fiel do significado que se encontra explícito no texto, enquanto a compreensão interpretativa diz respeito à capacidade de se extrair o significado implícito nesse mesmo texto e a compreensão crítica resulta da capacidade do leitor para comparar, analisar e avaliar o que está escrito de modo a poder retirar as suas próprias conclusões (Lopes, 2008).

De entre as diferentes causas que podem afetar a compreensão da leitura Citoler (citado por Lopes 2008) realça as seguintes:

- Deficiências na descodificação;
- Confusão a respeito das exigências da tarefa;
- Pobreza de vocabulário;
- Escassos conhecimentos prévios;
- Problemas de memória;
- Desconhecimento e ou falta de domínio das estratégias de compreensão;
- Escasso controlo da compreensão (estratégias metacognitivas);
- Baixa autoestima;
- Escasso interesse na tarefa. (p.157)

Na avaliação da escrita devem ser tidas em consideração as competências compositiva, ortográfica e gráfica sendo que essa avaliação irá sempre ajudar-nos a entender os problemas específicos dos alunos ao nível da escrita, bem como, desenvolver estratégias de ensino explícito que visem ultrapassar as dificuldades sentidas (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

No que se refere à ortografia Baptista et al. (2011) consideram que perante as dificuldades de ortografia de um aluno torna-se necessário analisar a que tipos de problemas correspondem, nomeadamente, se se trata de dificuldades ao nível do processamento da informação fonológica (segmentação, identificação e ordenação de fonemas) ou dificuldades na representação dos sons por existir mais do que uma possibilidade para o fazer. No primeiro caso terá que haver todo um trabalho mais centrado na vertente fonológica, enquanto no segundo ter-se-á que orientar o trabalho mais para a vertente da associação da forma gráfica da palavra ao seu significado e à sua forma fonológica.

No Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico um dos descritores de desempenho relativos ao objetivo geral “desenvolver o conhecimento da ortografia” para o 2º ano de escolaridade, é o de o aluno ser capaz de escrever corretamente todas as sílabas constituídas por consoante-vogal, consoante-vogal-consoante e consoante-consoante-vogal em situação de ditado (Buescu et.al, 2015).

Deste modo será necessário que o professor efetue uma análise das incorreções ortográficas dos alunos a partir de vários produtos escritos dos mesmos, considerando simultaneamente esse produto e o processo que o aluno terá seguido para escrever de uma determinada forma e não de outra. Para o efeito o professor poderá ter de observar o aluno enquanto escreve, perguntando-lhe a razão de ser das suas opções de escrita (Baptista et al., 2011).

Baptista et al. (2011) apresentam uma sistematização de alguns dos aspetos que estão implicados no processo de aprendizagem da ortografia e que poderão servir de base para uma posterior classificação das incorreções ortográficas dos alunos. De entre esses aspetos surgem os seguintes: dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita; incorreções por transcrição da oralidade; incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica e de base morfológica; incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras e incorreções por inobservância das unidades gráfica da palavra.

No que se refere à escrita de textos, um dos descritores de desempenho referidos no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, é o do aluno “escrever pequenas narrativas, a partir da sugestão do professor, com identificação dos elementos

que, quando, onde, o quê e como” (Buescu et al. (2015). Sempre que um aluno manifeste dificuldades ao nível da escrita de textos o professor deverá desenvolver estratégias relativas ao processo de escrita as quais incluem toda uma facilitação processual que ajude os alunos a tomarem decisões sobre o conteúdo e a linguagem que irão utilizar nos seus textos, apoiando-os na realização das tarefas que são inerentes às componentes de planificação, textualização e revisão (Buescu et.al, 2015).

Sempre que um professor se depara com alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, deve desde logo identificar essas dificuldades caracterizando-as devidamente conforme foi referido anteriormente. É pois com base na caracterização dessas dificuldades que melhor poderá desenvolver estratégias que permitam aos alunos ultrapassarem-nas mais facilmente e acompanharem os seus pares em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula.

As estratégias a utilizar pelo professor deverão ser selecionadas caso a caso. Contudo, e no sentido de se facilitar essa seleção, o professor deverá conhecer previamente uma série de estratégias de intervenção facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita. Será através dessas estratégias que o professor irá escolher as que melhor se adequam às características específicas dos alunos com dificuldades devendo ter a preocupação que as mesmas devam ser desenvolvidas de modo a contemplar e beneficiar também os restantes.

Capítulo II - Opções Metodológicas

1. Metodologia

A metodologia usada nesta investigação é uma metodologia qualitativa.

As metodologias qualitativas de acordo com Martins (2004) privilegiam “análises de microprocessos, através do estudo das ações sociais, individuais e grupais” (p.292) pelo que as unidades sociais que são investigadas são apreendidas e compreendidas pelo investigador através de uma grande flexibilidade quanto às técnicas de recolha de dados, selecionando-se as mais adequadas à observação que está a ser feita.

Os estudos com base em metodologias qualitativas partem do pressuposto que a realidade não é única nem objetiva, sendo antes sujeita a uma apreensão subjetiva que faz com que possa ter tantas interpretações quantos os indivíduos que a consideraram (Sousa, 2009).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características que permitem verificar se uma determinada investigação é ou não integralmente qualitativa. Estas características dizem respeito ao facto de uma investigação deste tipo ter como fonte direta de dados o ambiente natural, ser descritiva, haver uma maior preocupação pelos processos do que pelos produtos, a análise dos dados feita pelo investigador ser indutiva e o significado assumir uma importância vital neste tipo de investigação. Na realização deste estudo foram tidas em consideração estas cinco características.

2. Técnicas e instrumentos de investigação

Neste estudo as técnicas utilizadas foi a observação e a observação participante.

A observação segundo Afonso (2005) é uma técnica de recolha de dados que permite obter informação que não está condicionada pelas opiniões de quem a faz, pelo que, é uma técnica útil e fidedigna.

Neves et al. (1994) referem que a observação permite recolher informações que identificam as dificuldades dos alunos, bem como, que permitem planificar atividades que respondam às suas necessidades contemplando formas de apoio adequadas no âmbito do uso de uma pedagogia diferenciada. Para além disso, trata-se de uma técnica flexível e abrangente que permite avaliar um grupo de alunos ou um aluno em particular em qualquer nível de ensino ou grupo etário.

Sousa (2009), descreve várias modalidades de observação que diferem em função das circunstâncias onde são efetuadas, as quais podem ser classificadas da seguinte forma: simples ou estruturada, participante ou não-participante, sistematizada ou não-sistematizada, individual ou em grupo e laboratorial ou em campo.

Na observação participante o observador faz parte do grupo e participa enquanto observa o que faz com que observador e observado estejam no mesmo lado, levando o observador a vivenciar as mesmas situações que os observados.

No que se refere à observação, observei num primeiro momento a dinâmica da turma e a forma com as duas alunas se integravam nas atividades propostas, bem como, as dificuldades que sentiam.

Num segundo momento, efetuei uma observação participante na medida em que propus, orientei e acompanhei as duas alunas na realização de atividades de leitura e escrita que visaram, por um lado, caracterizar os seus níveis de desempenho nesta área e, por outro, superarem as dificuldades detetadas. Estas atividades foram dinamizadas no contexto da sala de aula, sendo algumas delas específicas para estas duas alunas, mas tendo sido sempre feita uma ligação aos restantes elementos da turma, pelo que esta observação participante também abrangeu a interação entre estas alunas e os seus pares.

Utilizei os seguintes instrumentos: notas de campo, registo fotográfico e um conjunto de 4 atividades. Considero que estes instrumentos foram os mais se adequam à investigação que efetuei permitindo uma maior proximidade com as alunas que são alvo de observação / intervenção.

3. Caracterização do contexto da Prática Supervisionada

As duas alunas sobre as quais centrei a minha investigação estão inseridas numa turma de 2º ano de escolaridade de uma escola pública inserida num Agrupamento de Escolas na região de Lisboa.

De acordo com o Projeto Educativo da instituição, o Agrupamento disponibiliza ao nível da Educação Especial diferentes tipos de valência nomeadamente, Intervenção Precoce na Infância; Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdo/Cegueira Congénita; apoio educativo a alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro; escola de referência para a educação de alunos portadores de deficiência visual e com baixa visão e, ainda mais recentemente, escola de referência para a educação de alunos portadores de deficiência auditiva.

A turma é constituída por 28 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, 14 raparigas e 14 rapazes.

Desses alunos, 10 apresentam Necessidades Educativas Especiais, 5 dos quais decorrentes de deficiência auditiva; uma aluna com deficiência intelectual; um aluno com problemas emocionais e ainda 3 alunos com multideficiência. Todos esses alunos têm um Programa Educativo Individual ao abrigo do Decreto de Lei 3/2008. Dois dos alunos com deficiência auditiva frequentam a turma do 1º ano de escolaridade e os 3 alunos com multideficiência frequentam a Unidade de Apoio à Multideficiência, razão pela qual a turma é frequentada apenas por 23 alunos.

Quatro alunas da turma que não são abrangidas pelo Decreto de Lei 3/2008 beneficiam de um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) do 1º Ciclo, duas delas por apresentarem dificuldades na disciplina de matemática e outras duas por apresentarem, simultaneamente, a português e matemática. O apoio do PAPI é prestado em sala de aula por uma docente, em sessões de 90 minutos, três a quatro vezes por semana. Este plano está integrado no Projeto Fénix o qual assenta no modelo organizacional de escola que permite apoiar alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem de um modo mais personalizado e no contexto da sala de aula. Por vezes e devido à falta de espaço na sala de aula, a professora do PAPI opta por retirar as alunas para outro contexto durante o apoio.

As duas alunas com dificuldades acentuadas ao nível da leitura e escrita que estão na base desta investigação beneficiam do PAPI por apresentarem, simultaneamente dificuldades a português e matemática.

As informações fornecidas pela professora titular relativamente a estas duas alunas podem ser sintetizadas na seguinte forma:

C.	M.
<ul style="list-style-type: none">- Aluna com 9 anos de idade;- 1º ano nesta escola;- Ficou retida no 2º ano tendo ficado traumatizada na escola anterior pelos seus problemas de aprendizagem;- Apresenta dificuldades em focar a atenção, distraíndo-se com muita facilidade no decorrer das tarefas.	<ul style="list-style-type: none">- Aluna com 8 anos de idade;- Frequenta esta escola desde o 1º ano e teve muitas dificuldades ao nível da aprendizagem leitura e escrita desde o início da escolaridade.- Apresenta problemas ao nível da autoestima com grandes dificuldades em lidar com o erro.

Tabela 1 - Dados das Alunas

Para a caracterização do desempenho das alunas nas atividades de leitura foi feita, individualmente, a gravação da leitura de um excerto do livro “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey (ver excerto de texto em anexo 1). De seguida, pediu-se a cada aluna para selecionar palavras do texto lido e com elas construir frases. No final, foi pedido para fazerem um desenho relativo ao texto lido.

Para a análise do desempenho das alunas relativo à leitura foi feita o levantamento e sistematização dos erros e características da leitura a partir da audição da mesma. No que respeita à escrita foi feita a sistematização dos erros detetados na ortografia e construção frásica.

Aluna - C.

Leitura: A aluna C. leu o texto devagar com pausa entre as palavras sem entoação. Lê de forma mais rápida as palavras familiares, mas soletra as palavras que não conhece dando frequentes erros ao nível da precisão. Tem tendência a substituir palavras por outras com base no conteúdo do texto como é o caso de ler “velhote” em vez de “velhinho”; “branquinhos” em vez de “brancos” e “pretinhos” em vez de “pretos”. Por vezes, volta atrás na leitura para emendar o erro quando a palavra lida não faz sentido no texto.

Os erros que deu na soletração de palavras foram os seguintes:

- Não acentuação das palavras (leu “esta” em vez de “está”);
- Dificuldades na leitura de palavras com um grande número de sílabas, como é o caso de “sarapintadas” e “semearmos”;
- Troca frequentemente a leitura do “r” pelo “n” quer nas sílabas formadas pelos sons ar, er, ir, or, ur em que lê an, en, in, on, un (é o caso de ler “tunta” em vez de “torta”; “invilhas” em vez de “ervilhas”), quer em sílabas diretas, como foi o caso de ler “altuna” em vez de “altura”;
- Adiciona letras às sílabas (leu “gransos” em vez de “gansos”);
- Omite letras nas sílabas (leu “pimavera” em vez de “primavera”);
- Troca de letras nas sílabas (leu “perfumando” em vez de “perfumado”);
- Algumas palavras têm dois tipos de erros como foi o caso de ter lido “formou” em vez de “foram” e “perfumando” em vez de “perfumado”.

Escrita: Escreve corretamente palavras familiares e com poucas sílabas. Constrói frases simples, mas corretas do ponto de vista morfológico e sintático. Quer em palavras isoladas, quer na escrita de frases os erros que apresentou foram os seguintes:

- Omissão de sílabas (escreveu “barrigus” em vez de “barrigudos”);
- Inversão de letras na sílaba (escreveu “pertos” em vez de “pretos”);
- Confusão na transcrição dos sons nasais (escreveu “tai” em vez de “tem”)
- Recurso à escrita fonética, como no caso da palavra “tenho” em vez de “teinho”;
- Omissão de letras na sílaba “banca” em vez de “branca”;
- Dificuldade na transcrição de sons semelhantes, como é o caso, do som “ch” “j” e “s” (escreveu “jojos” em vez de “sujos” e “rochos” em vez de “roxos”).

Aluna M.

Leitura: A aluna M. leu o texto devagar, de forma silabada soletrando a maior parte das palavras, sobretudo as de maior comprimento, não dando entoação nem expressão. Retrocedeu uma linha na leitura tendo emendado quando detetou o erro. De modo geral, não emenda as palavras que soletra mal mesmo que não façam sentido no texto lido. Os erros de soletração decorreram, sobretudo, da falta ou incorreção na acentuação, como é o caso de ler “a” em vez de “há” e “esta” em vez de “está” e “légumes” em vez de “legumes”. Para além deste erro de soletração também apresentou os seguintes:

- Substituição de forma sistemática do som “lhe” por “i”, lendo “veinho” em vez de “velhinho” “veinha” em vez de “velhinha” e “ervias” em vez de “ervilhas”;
- Confusão entre a leitura de sílabas com as letras “o” e “u”, lendo “turta” em vez de “torta” e “oltimo” em vez de “último”;
- Omissão de letras na sílaba lendo, por exemplo, “cheiro” em vez de “cheirou” e “cenoras” em vez de “cenouras”;
- Adição de letras na sílaba lendo “comberto” em vez de “coberto”;
- Substituição de letras na sílaba lendo “canérios” em vez de “canários”;
- Inversão de letras na sílaba lendo “semerar” em vez de “semearam”;

Escrita: Escreveu de forma correta a generalidade das palavras selecionadas, tendo construído com as mesmas frases simples e corretas do ponto de vista morfológico e sintático, expeto a omissão de um determinante artigo numa das frases (escreveu “João tem...” em vez de “O João tem...”, apesar de ter mencionado o artigo oralmente) e utilização incorreta de um artigo em termos do número noutra frase (escreveu “um nabos” em vez de

“uns nabos”). Quer em palavras isoladas, quer na escrita de frases os erros que apresentou foram os seguintes:

- Adição de letras nas sílabas tendo escrito “galhinhos” em vez de “galinhas” e “cenoras” em vez de “cenouras”;
- Omissão de letras nas sílabas tendo escrito “trê” em vez de “três” e “semio” em vez de “semeou”;
- Substituição de letras representativas do mesmo som escrevendo “çopa” em vez de “sopa”;
- Recurso à escrita fonética no caso da palavra “tenho” em que escreve “tanho”.

4. Procedimentos para a recolha de dados

A observação participante efetuada centrou-se nos seguintes aspetos: identificação / caracterização do nível de desempenho da leitura e de escrita das duas alunas com quem trabalhei e planificação e implementação de estratégias que visem a superação das dificuldades detetadas. Para o efeito, em primeiro lugar efetuei uma gravação da leitura das duas alunas de modo a poder caracterizar o seu nível de desempenho nesta área, bem como, observar o nível de desempenho da escrita a partir de palavras e frases relacionadas com o texto lido. As gravações e a escrita de palavras e frases foram feitas individualmente, fora do contexto da sala de aula e tiveram por base a leitura de um excerto de um livro infantil “O nabo gigante”.

Com base nos resultados da caracterização da leitura e da escrita destas alunas planifiquei 4 atividades de leitura e de escrita no contexto da sala de aula, específicas para elas no sentido de lhes permitir ultrapassarem algumas das dificuldades detetadas, mas fazendo sempre ligação para o grande grupo.

Ao longo das atividades foram efetuados registos fotográficos e notas de campo enquanto registos do trabalho efetuado e que serviram de base à reflexão sobre o mesmo.

No final, efetuei de novo a avaliação do nível da leitura e da escrita de ambas as alunas com base no mesmo excerto do livro infantil trabalhado na primeira avaliação. Todos os materiais utilizados nestas atividades encontram-se em anexo (ver anexos 2, 4, 6 e 8).

As atividades de avaliação foram realizadas na biblioteca enquanto que as restantes quatro atividades foram realizadas na sala de aula.

Capítulo III - Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

No âmbito desta investigação com base na avaliação inicial do nível das necessidades que ambas as alunas apresentaram tanto na leitura, como na escrita e tendo por base o referencial teórico apresentado no Capítulo I, foram implementadas quatro atividades para superação dessas dificuldades e efetuadas as respectivas reflexões sobre o modo como as mesmas decorreram. As atividades implementadas tiveram sempre em consideração os seguintes aspetos comuns:

1. Treino da leitura das duas alunas, começando por ser uma leitura silenciosa e seguindo-se uma leitura em voz alta com apoio e, no final, para a turma.
2. Treino relativo à estrutura narrativa de um texto.
3. Realização de exercícios relativos às correspondências grafemas/ fonemas em que as alunas revelaram mais dificuldades.
4. Valorização perante a turma do desempenho das alunas.
5. Realização com toda a turma de atividades semelhantes às desenvolvidas com as duas alunas, envolvendo-as nas mesmas.

Na **primeira atividade** tive por base as dificuldades detetadas ao nível da leitura e da escrita dos sons: “ch”, “lh” e “nh”. A atividade consistiu na identificação e escrita de palavras e de rimas com estes mesmos sons a partir da lengalenga “O que está na gaveta?”. Para o efeito cada uma das alunas leu a lengalenga, primeiro em silêncio e depois em voz alta. De seguida, individualmente, sublinharam da mesma cor as palavras que rimam e leram-nas em voz alta. Em conjunto procuraram na lengalenga palavras que tivessem os sons “ch”, “nh”, “lh” e colocaram-nos numa grelha construída para o efeito.

Ainda em conjunto, lembraram-se de outras palavras que se escrevem com esses sons e colocaram-nas no local respetivo da grelha até a completarem.

De seguida, responderam às perguntas da ficha na forma de lengalenga, de forma semelhante àquela que leram, tendo podido utilizar as palavras que colocaram na grelha.

No final, as alunas leram a lengalenga para a turma após o que se falou com os alunos da turma sobre lengalengas, perguntando-lhes se sabiam o que era, se conheciam alguma e em, caso afirmativo, para a dizerem. No final, pedi a cada par de alunos (de acordo com o lugar que ocupam nas mesas) para escolherem uma lengalenga dos livros que levei e, de seguida, cada par leu, à vez, para toda a turma (ver planificação da atividade, anexo 2).

A **segunda atividade** disse respeito à construção de palavras com os sons “pra”, “pre”; “pri”, “pro”, “pru” e “par”, “per”, “pir”, “por”, “pur” a partir de letras soltas, bem como, leitura da história: “Os três porquinhos”.

Cada aluna teve acesso a uma caixa com letras soltas, maiúsculas e de madeira. Individualmente tentaram construir com essas letras as seguintes palavras ditadas por mim: sopra; preto; primavera; prova; prudente; parque; perto; despir; porco. À medida que iam conseguindo escrever bem as palavras escreveram-nas numa grelha própria. A partir das palavras “porco” e “sopra” perguntei às alunas se conheciam alguma história onde as personagens sejam “porcos” e com muitos “sopros” de uma outra personagem. Descoberta a história dos três porquinhos, pedi às alunas para lerem a história no PowerPoint a partir do meu computador (primeiro em silêncio e, de seguida, em voz alta); após a leitura, cada aluna recortou imagens da história, colocou-as por ordem, colou-as na folha respetiva e, por fim, escreveram uma legenda em cada uma. Após algum treino de leitura, as alunas leram o texto para a turma e, de seguida, cada aluno leu uma parte da história projetada (ver planificação da atividade, anexo 4).

A **terceira atividade** consistiu na leitura a pares do texto, em PowerPoint ou do livro “A que sabe a lua” de Michael Grejniec. Uma aluna escolheu o livro e a outra o PowerPoint. Ambas as alunas procuraram no texto palavras com som /s/ e colocaram as mesmas numa grelha em função da forma como o som é representado. De seguida, legendaram as imagens relativas às diferentes representações gráficas do som /s/.

De seguida, as alunas leram a história para a turma ao mesmo tempo que estava a ser projetada. Em conjunto, conversou-se um pouco sobre a história no que diz respeito às diferenças dos animais e à importância da cooperação para se atingir um objetivo. No final pedi para cada par de alunos pensarem num final diferente para a história a partir do momento em que o rato arrancou um pedaço da lua... e, de seguida, cada par decidiu como iria escrever e ilustrar esse final para lerem para a turma (ver planificação da atividade, anexo 6).

A **quarta atividade** foi feita com toda a turma tendo os alunos que elaborar um texto narrativo a partir de cartas com imagens relativas ao início e final da história, bem como, às personagens, espaço e objetos. Cada par de alunos tinha as mesmas cartas em cima da mesa e tiveram de construir uma história individual que incluísse todas as cartas. No final, foram trocadas as histórias para se poder ler para o grande grupo a história do colega. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais realizaram uma ficha onde tiveram de encontrar palavras, numa sopa de letras, das personagens com o nome das personagens contidas nas cartas. Acompanhei de perto as duas alunas nesta tarefa dando-lhes

sugestões quando necessário e os modelos corretos como as palavras se escrevem (ver planificação da atividade, anexo 8).

Apresentarei de seguida detalhadamente a forma como cada uma destas atividades decorreu.

1ª Atividade

A primeira atividade foi realizada no dia 16 de maio numa altura que os restantes alunos da turma estavam a realizar trabalho autónomo. As duas alunas reagiram de forma positiva ao facto de irem trabalhar comigo e de saberem que o iriam fazer mais vezes.

Nenhuma das alunas sabia o que era uma lengalenga pelo que tive de lhes explicar tentando utilizar um vocabulário adequado. Neste sentido, expliquei-lhes que lengalengas eram textos em versos, com palavras que rimam e com muitas repetições de modo a ser mais facilmente memorizadas e que eram normalmente passadas de pais para filhos. Penso que as alunas perceberam do que se tratava e, de seguida, entreguei-lhes a lengalenga “O que está na gaveta?” para lerem em silêncio. A aluna M. leu mais depressa que a aluna C. o que corresponde aos dados que eu já tinha da primeira avaliação relativamente à rapidez da leitura. No final da leitura de ambas perguntei-lhes se havia algumas palavras de que não soubessem o significado. A aluna C. perguntou-me o que significava “rapé”, “morno” e “vara” ao que tentei responder de forma adequada ao nível da linguagem da aluna e penso que esta ficou esclarecida.

Na leitura a pares, a aluna M. decidiu quem lia as perguntas e quem lia as respostas ao que a C. acedeu. A aluna M. leu de forma precisa cada uma das perguntas enquanto a C. leu de forma soletrada algumas palavras e frases como é o caso de “uma vara torta” e “deixa-o no morno”. Tentei ajudar a C. nas palavras em que teve dificuldades, lendo eu primeiro e pedindo-lhe para repetir o que ela fez corretamente.

As alunas corresponderam muito bem ao pedido feito para sublinharem da mesma cor as palavras que rimam. A M., por vezes, tentou ajudar a C. certificando-se se esta estava a fazer bem. No final, ambas leram muito bem as palavras que rimam pelo que lhes pedi para cada uma voltar a ler a lengalenga o que fizeram de forma mais fluida, precisa e expressiva do que na primeira vez.

Na atividade de escrita ambas as alunas compreenderam bem o pedido de procurarem na lengalenga palavras com os sons “ch”, “lh” e “nh” e arrumarem-nas nos respetivos locais da grelha. Para realizar este exercício a C. rodeou as palavras em causa. Ambas as alunas conseguiram encontrar mais palavras com estes sons e colaboraram uma com a outra no

preenchimento da grelha enquanto eu ia dando algumas pistas de outras palavras com esses sons. Sempre que as alunas davam algum erro ortográfico eu confrontava-as com o modelo correto e explicava-lhes a razão da escrita ser feita dessa maneira. Foi o caso da palavra “chuveiro” em que ambas escreverem “choveiro” e que lhes expliquei que a palavra derivava da palavra chuva e, por isso, se escreve com “u” e o caso da palavra “pessoa” em que a M. escreveu “pesoa” e expliquei que o “s” entre vogais se lê “z” pelo que teria de escrever “ss”.

No exercício da ficha em que se pedia para responder a uma pergunta de modo a formar uma rima, as alunas trabalharam em conjunto com diferença apenas na resposta à primeira pergunta. As alunas não tiveram dificuldade neste exercício porque utilizaram algumas das palavras da grelha do exercício anterior. A leitura das perguntas e das respostas foi feita corretamente por ambas as alunas.

Pedi-lhes mais uma vez para lerem a lengalenga em voz alta para, de seguida, lerem para todo o grupo. As alunas leram corretamente a lengalenga para o grande grupo e os colegas reagiram de forma positiva batendo palmas. Como estávamos perto da hora do lanche, a parte relativa à explicação do que são lengalengas e a seleção de lengalengas para cada par ler para o grupo foi orientada por mim e não pelas duas alunas como estava previsto. Sendo esta uma hora de maior descontração e relaxamento por parte dos alunos a atividade decorreu de forma tranquila tendo os alunos tido a oportunidade de lerem uma lengalenga escolhida pelos próprios a partir dos livros que eu levei.

No final da atividade pude constatar que as alunas estavam bastante satisfeitas com o trabalho feito, quer pelo que me disseram diretamente, quer pelo facto de terem querido levar as lengalengas para casa para lerem à família.

Fiquei satisfeita com o resultado final desta atividade, uma vez que estava com receio de não conseguir conciliar o trabalho com as duas alunas com o trabalho com toda a turma. O facto dos restantes alunos estarem a trabalhar autonomamente enquanto eu realizava o trabalho com estas alunas permitiu-me estar disponível para elas. Durante o trabalho autónomo dos restantes alunos da turma a professora estava presente na sala, mas não foi chamada pelos mesmos. Penso que este facto se fica a dever à especificidade da tarefa dos restantes alunos da turma (ilustração da capa dos testes: expressão plástica) atividade já realizada pelas duas alunas anteriormente.

(Ver nota de campo da 1ª atividade, anexo 3).

2ª Atividade

A segunda atividade foi realizada no dia 17 de maio no período da manhã enquanto os restantes alunos da turma realizavam de forma autónoma exercícios de revisão gramática no manual.

Para dar início ao trabalho com as alunas coloquei em cima da mesa duas caixas com letras do abecedário em madeira e pedi-lhes para construírem os seus próprios nomes com as letras.

De seguida, lancei-lhes o desafio de construírem com as letras algumas palavras que eu ia dizendo como: “sopra”; “preto”; “primavera”; “prova”; “prudente”. As alunas escreveram todas as palavras corretamente. Entreguei-lhes uma grelha para preencherem nos locais corretos as palavras e para pensarem noutras palavras com os sons “pra”, “pre”, “pri”, “pro”, “pru”. Por fim, pedi às alunas para que construísem de forma correta as seguintes palavras “parque”; “perto”; “despir”; “porco” as quais responderam corretamente à exceção da palavra “porco” tendo a aluna M. escrito “pruco” e a C. “porcu”. Tendo em conta esta dificuldade que ambas relevaram pedi-lhes para atenderem aos sons que compõem esta palavra repetindo a soletração que eu fazia da mesma, dando maior enfoque à sílaba “por” de modo a melhor consciencializarem a sequência dos sons na mesma. Expliquei-lhes ainda, mais uma vez, que a letra “o” no final da palavra lê-se “u”. Pedi-lhes então para voltarem a escrever a palavra “porco” o que já fizeram corretamente. No final, pedi para acrescentarem estas palavras e outras que conhecessem na grelha respetiva. Não lhes disse nenhuma palavra com o som “pur” por não ter encontrado nenhuma que se adequasse a esta faixa etária.

A partir das palavras “porco” e “sopra” perguntei-lhes se conheciam alguma história onde entrem “porcos” e com muitos “sopros” de uma outra personagem à qual estas me responderam: “Sim, a história dos três porquinhos”. A aluna C. acrescentou que é a sua história preferida, pois a mãe conta-lhe muitas vezes quando esta vai dormir. Retirei dentro da minha mala o meu computador e abri o PowerPoint com a história. Ambas não estavam nada à espera de lerem a história a partir do computador, mas ficaram entusiasmadas e a M. referiu que achava que nunca tinha lido uma história no computador. Após lerem a história em silêncio ambas as alunas leram em voz alta, lendo cada uma um slide de cada vez.

Após a leitura e conversa sobre a história (as personagens, o tipo de construção de cada casa...) entreguei a cada uma das alunas uma ficha onde teriam de recortar imagens da história e colocá-las por ordem, colando-as na folha respetiva. A aluna M. demorou menos tempo que a C. e pedi-lhe para que pensasse e que escrevesse uma pequena frase para cada uma das imagens. Quando a C. terminou pedi que fizesse o mesmo. A aluna C.

relevou algumas dificuldades na ordem correta das imagens e eu disse-lhe para ela ir ver à história para se certificar o que ela fez tendo conseguido ultrapassar essa dificuldade. No final da escrita das frases corrigi com as alunas os erros ortográficos.

Pedi-lhes para lerem mais uma vez a história em voz alta para, de seguida a lerem para o restante grupo. A história foi projetada para que todos pudessem seguir a leitura da história, bem como, as respetivas imagens. As alunas leram a história de forma precisa embora ainda sem muita expressividade. A aluna M. leu com um ritmo adequado, enquanto a C. soletrou ainda algumas das palavras o que também teve reflexos na expressividade.

De seguida, pedi aos alunos para lerem, um de cada vez, um slide da história. A generalidade dos alunos não teve dificuldades em fazê-lo. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais não participaram nesta parte da atividade por ser dia de terem equitação adaptada fora do recinto escolar.

No final, da atividade perguntei às alunas se tinham gostado de ler para a turma ao que me responderam que sim e que gostariam de o fazer mais vezes. Considero importante que ambas não tenham tido receio de lerem em voz alta com medo de errar. Penso que qualquer professor deverá sempre ter atenção às leituras dos alunos, bem como, se estes se sentem ou não à vontade perante a leitura em voz alta, podendo esta ser sempre trabalhada anteriormente. Considero também importante que a leitura possa ser feita em diferentes formatos devendo os materiais informáticos ser utilizados como um recurso pedagógico importante. O facto das alunas nunca terem lido um texto em computador demonstra que esta área ainda está por explorar nesta sala.

(Ver nota de campo da 2ª atividade, anexo 5).

3ª Atividade

A terceira atividade foi realizada no dia 24 de maio, enquanto os restantes alunos da turma exploravam jogos matemáticos do manual.

As alunas, começaram a atividade lendo em silêncio a história nos suportes por que optaram e, de seguida, cada aluna leu, no livro, uma página alternada. No final desta leitura conversámos sobre a história e as personagens que foram entrando e o que mais gostaram desta mesma história. De seguida, lancei-lhes o desafio de encontrarem palavras com o som /s/ na história e de os colocarem na grelha em função da forma como o som é representado (c/ç/ss/s). Ambas as alunas conseguiram preencher com algumas palavras que encontraram na história, após o que conversei com elas relativamente aos diferentes modos como este som pode ser representado.

Concluída esta tarefa as alunas legendaram um conjunto de imagens relativas às diferentes representações gráficas do som /s/. Esta parte da atividade correu bem. Ambas escreveram praticamente todas as palavras, à exceção da palavra “cesto” onde a C. começou por escrever “sesto” e da palavra “sessenta” em que a M. começou por escrever “seçenta”. Após verificar estes erros conversei com as mesmas sobre ambas as palavras incorretas e confrontei-as com o modelo correto. Expliquei-lhes também que o “c” ao pé do “e” e do “i” não precisa de cedilha para se ler /s/.

Após esta atividade pedi às alunas para lerem para a turma a história e esta foi projetada para que todos pudessem seguir a história, bem como as respetivas imagens. Ambas leram bem a história tendo só tido uma pequena ajuda em algumas palavras que não estavam a conseguir dizer como, por exemplo, “desejavam” e “alcançar-me”.

Todos os alunos leram, de seguida, um slide da história e conversámos um pouco sobre a mesma no que diz respeito, às diferenças dos animais e à importância da cooperação para se atingir um objetivo. A maior parte dos alunos leu bem excerto da história que lhe foi proposto.

Por fim, pedi a cada par de alunos para pensarem num final diferente para a história a partir do momento em que o rato arrancou um pedaço da lua e tiveram que escolher quem escrevia e quem ilustrava esse final. Após tomada essa decisão, os alunos efetuaram e proposta que lhes fiz e no final leram para a turma.

No final desta atividade, já na hora do almoço, a aluna C. veio-me perguntar onde comprava os meus livros pois tinha gostado de todos e tinha pedido à mãe para os comprar. Pedi-me então para escrever os nomes de todos os livros utilizados e outras histórias que eu considerasse interessantes porque a mãe gostava de lhe comprar alguns dos livros que a C. lhe tinha referenciado. Fiquei contente pelo facto da aluna C. gostar dos livros que “trabalhámos” porque está a ganhar o gosto pela leitura e é fundamental para esta devido às suas dificuldades ao nível da leitura e da escrita.

(Ver nota de campo da 3ª atividade, anexo 7).

4ª Atividade

A quarta atividade foi realizada no dia 25 de maio, no meu último dia de estágio supervisionado.

Logo no início coloquei em cima de cada mesa variadas cartas com imagens legendadas viradas para baixo. Após estarem todos sentados propus-lhes que cada um escrevesse uma história em que teriam de colocar todas as personagens, espaços, objetos, início e final da

história iguais aos das cartas. Alguns alunos questionaram-me se cada par em cada mesa teria de dividir as cartas ou se teriam de fazer a história com as mesmas cartas. Eu expliquei-lhes que ambos teriam de escrever uma história exatamente com as mesmas cartas e também acrescentei que, no final, cada par iria trocar as suas histórias e que cada aluno iria ler a história do seu par para os restantes colegas da turma.

À medida que cada aluno ia concluindo a sua história iam-me chamando, tal como o combinado, a mim ou à professora titular para que tentássemos perceber o sentido do texto e corrigíssemos alguns dos erros ortográficos. Os alunos depois passaram para a outra folha final já a esferográfica e fizeram um desenho relativo à história construída. Verifiquei que alguns alunos ao copiar ainda deram erros ortográficos e sempre que os erros foram detetados chamei-lhes à atenção e emendaram.

No decorrer das escritas das histórias tentei acompanhar mais de perto as alunas C. e M., principalmente ao nível das palavras que não sabiam escrever corretamente para que ambas se sentissem mais motivadas e integradas. A aluna C. construiu a história na sequência correta, deu ainda alguns erros ortográficos como, por exemplo, substituiu o “f” pelo “t” na palavra “ficou” e o “o” pelo “u” na palavra “apareceu”. Não utilizou as marcas do discurso oral. Ao copiar o texto omitiu uma linha completa e continuou a não colocar corretamente as marcas do discurso oral e ao copiar o título não foi capaz de gerir o espaço deixando a palavra final do mesmo incompleta “prínce” em vez de “príncipe”.

A aluna M. teve mais dificuldades em sequencializar a história do ponto de vista lógico. Deu vários erros ortográficos, como por exemplo, erros de segmentação (escreveu “des cansar” em vez de “descansar” e “videsemana” em vez de “fim-de-semana”); “pasar” em vez de “passar” e “pesou” em vez de “pensou”. Ao copiar o texto copiou algumas palavras com erros e omitiu outras.

Esta atividade durou os 90 minutos, pelo que as leituras das histórias ficaram para depois do intervalo da manhã.

Por fim, já depois do intervalo da manhã pedi a cada par de alunos para se levantarem e que lessem para o grande grupo a história construída pelo colega. Correu bem esta parte da atividade apesar de alguns não terem percebido algumas palavras escritas pelos colegas mas como este estava ao lado, acabava sempre por o ajudar.

As duas alunas observadas leram bem a história uma da outra embora a C. tenha tido mais dificuldades na decifração de algumas palavras escritas pela M., uma vez que esta faz uma letra muito pequena o que acaba por dificultar a leitura.

Fiquei satisfeita com o resultado final e penso que os alunos também. Penso ser importante que sejam desenvolvidas mais atividades deste género, para os alunos poderem evoluir mais nesta área. (Ver nota de campo da 4ª atividade, anexo 9).

Avaliação Final

Após as quatro atividades efetuei, no dia 25 de maio de 2018 uma reavaliação do desempenho das alunas na leitura e na escrita com base nas mesmas atividades efetuadas no âmbito da avaliação inicial.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Aluna - C.

Leitura: A aluna C. voltou a ler o excerto do texto devagar com pausas entre as palavras, mas leu agora de uma forma mais precisa e sem recurso à soletração das mesmas. Nesta leitura já não efetuou substituições de palavras por outras com base no conteúdo do texto.

Contudo, precisou ainda de soletrar algumas palavras como é o caso das que são compostas por um grande número de sílabas (ex: perfumado), ainda trocou a posição da letra “r” no caso das sílabas formadas por consoante-vogal-consoante (ex: leu “trotar” em vez de “torta”) e voltou a não acentuar algumas palavras (ex: leu “esta” em vez de “está”).

Escrita: A aluna C. escreveu corretamente as palavras que selecionou e construiu frases mais complexas do que da primeira avaliação, mas igualmente corretas do ponto de vista morfológico e sintático.

Os únicos erros apresentados dizem respeito, por um lado, ao recurso da escrita fonética (voltou a escrever “tainho” em vez de “tenho”), omissão da letra “n” na transcrição de sons nasais (escreveu “grade” em vez de “grande”) e confusão na transcrição de sons a que correspondem mais que uma forma gráfica, como é o caso do som |u| (escreveu “legomes” em vez de “legumes”).

Aluna – M.

Leitura: A aluna M. leu o excerto do texto com maior precisão, entoação e expressão. Os únicos erros que efetuou na leitura do excerto dizem respeito à substituição do som “lhe” por “i” voltando a ler “veinho” e “veinha” em vez de “velhinho” e “velhinha” e “ervias” em vez de “ervilhas” o que estará relacionado com o facto de na oralidade não pronunciar corretamente o som “lh”. Também continua a nem sempre acentuar as palavras corretamente leu “esta” em vez de “está”.

Escrita: A este nível a aluna M. voltou a escrever corretamente a generalidade das palavras selecionadas e a construir frases corretas do ponto de vista morfológico e sintático.

Quer na escrita das palavras, quer das frases os únicos erros que apresentou foram os seguintes: omissão da letra “n” na transcrição de sons nasais (escreveu “laraja” em vez de “laranja”), inversão da letra “r” na sílaba “dor” (escreveu “adromeceu” em vez de “adormeceu”) e confusão na transcrição de sons a que correspondem mais que uma forma gráfica, como é o caso do som |u| (escreveu “legomes” em vez de “legumes”).

Capítulo IV - Considerações Finais

Neste capítulo é apresentada uma síntese das principais conclusões retiradas do estudo realizado, subordinado ao tema: “Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: como intervir em sala de aula”.

A pergunta de partida para a realização deste estudo decorreu das observações efetuadas ao longo da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, numa sala de 2º ano com 28 alunos. Destes alunos apenas 23 alunos frequentam a sala de aula, uma vez que três deles frequentam a Unidade de Apoio à Multideficiência e dois a sala do 1º ano.

Dos 23 alunos que frequentam a sala de aula, cinco apresentam Necessidades Educativas Especiais estando ao abrigo do Decreto de Lei 3/2008 e quatro alunas são apoiadas pelo Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) integrado no Projeto Fénix.

Da observação efetuada do desempenho em leitura e escrita de duas das alunas apoiadas pelo PAPI verifiquei que este desempenho se encontrava aquém do esperado para a idade e ano de escolaridade que frequentam, sendo que ambas solicitavam muito o apoio da professora titular, sobretudo a partir do momento que a professora do PAPI deixou de comparecer por se encontrar de baixa médica. Ao me aperceber que a professora titular nem sempre conseguia dar resposta adequada às solicitações das alunas, tendo dificuldade em articular o trabalho desenvolvido com a turma com a resposta a essas solicitações, considerei pertinente efetuar a seguinte questão de investigação:

- “Que estratégias podem ser utilizadas na sala de aula na superação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita?”.

Para responder a esta questão efetuei pesquisas no âmbito do enquadramento teórico presente neste relatório e efetuei quatro atividades a partir de uma avaliação inicial do desempenho das duas alunas ao nível da leitura e da escrita. No final efetuei uma reavaliação das alunas para aferir do resultado das atividades efetuadas nesse desempenho tendo-se verificado que, na realidade, foram visíveis progressos quer na leitura quer na escrita de ambas as alunas.

Ao longo da realização das atividades efetuei uma observação participante registando as observações através de notas de campo e registos fotográficos.

Da conjugação de todos os dados foi possível chegar a algumas conclusões que considero importantes no âmbito da investigação efetuada.

A avaliação inicial constituiu-se como um fator essencial em todo o processo, na medida em que permitiu identificar e caracterizar as dificuldades reveladas pelas alunas e partir dessas

dificuldades para planificar atividades que pudessem levar à superação das mesmas. Como refere Carvalho (2011) esta avaliação deverá constituir sempre um “processo sistemático de identificação, recolha e tratamento de dados sobre elementos e factos com o objetivo de lhes atribuir valor tomando como referência um padrão ou critérios que possibilite a tomada de decisões para melhorar o processo” (p.66).

A estruturação das atividades efetuadas com base nos dados recolhidos na avaliação inicial teve sempre em consideração, simultaneamente, um treino de leitura e de escrita com incidência em exercícios relativos às correspondências grafemas/fonemas em que as alunas revelaram mais dificuldades, bem como, a preocupação de se valorizar o desempenho das alunas perante a turma com realização de atividades para todos os alunos, semelhantes às já trabalhadas com ambas, de modo a lhes permitir realizar essas atividades com sucesso. Esta forma de estruturar as atividades permitiu devolver às alunas uma imagem positiva de si próprias, das suas capacidades, o que poderá ter tido repercussões ao nível de um maior envolvimento e empenho nas tarefas, bem como um maior sentido de pertença ao grupo turma.

O investimento sistemático destas atividades na correspondência grafemas / fonemas permitiu a sistematização de conhecimentos essenciais relativos ao processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Importa salientar que no processo de aprendizagem da leitura e da escrita as crianças devem-se sentir motivadas e empenhadas, compreendendo quais são efetivamente as funções da leitura e da escrita e a importância que estas aprendizagens têm no seu dia-a-dia. Tal vai ao encontro do que propõe Vygotski (citado por Niza et al., 1998) que quando refere que:

O ensino tem de ser organizado de forma a que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças; a escrita deve ter significado para as crianças, despertando nelas uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida; a escrita deve ser ensinada naturalmente, (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro. (p.13)

Provavelmente muitas das dificuldades que as crianças sentem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita decorrerão do facto de não compreenderem a importância destas aprendizagens, cabendo ao professor fazer-lhe ver a necessidade das mesmas através de todo um processo de mediação que “uma vez centrada em circuitos autênticos de comunicação funcional, motiva e desenvolve, em consequência, as competências da leitura” (Niza et al., 1998, p. 15).

Considero que o acompanhamento feito às duas alunas no âmbito da observação e intervenção, com o apoio sistemático perante as dificuldades reveladas e com recurso a materiais diferenciados e adequados aos seus interesses promoveu um maior empenho pelas atividades e uma mais fácil superação das dificuldades.

Na utilização dos materiais de suporte da escrita importa colocar as crianças perante uma variedade de materiais extraíndo-se de cada um o máximo das suas potencialidades. Todos os materiais que utilizei foram selecionados com base na variedade, mas também na qualidade e adequabilidade aos interesses e necessidades dos alunos. A este nível, saliento a utilização de livros infantis como forma de estimular as crianças a ler, considerando que aqueles que utilizei cumpriram, de certa forma, essa função pelo interesse que os alunos manifestaram na sua utilização.

No contexto do ensino da leitura como refere Martins e Niza (1998, pp.186-257), torna-se necessário trabalhar diversas estratégias implicadas na compreensão de textos, tais como, o uso de contextos extralinguístico e linguístico, a ativação dos conhecimentos prévios sobre os conteúdos e a estrutura geral do texto e os processos de descodificação de palavras. Nas atividades que desenvolvi tive a preocupação de utilizar estas estratégias sempre com o intuito de possibilitar às duas alunas um mais rápido desenvolvimento nesta área e, conseqüentemente, diminuir a discrepância do seu desempenho com os outros alunos.

Em relação às duas primeiras estratégias referidas verifiquei que foi importante a contextualização das atividades propostas, com recurso prévio aos conhecimentos das alunas sobre os temas que iam ser tratados, bem como, da exploração dos materiais utilizados, o que lhes permitiu desde logo sentirem-se mais envolvidas nas tarefas.

Relativamente aos processos de descodificação das palavras torna-se necessário trabalhar por um lado, na aquisição de um capital visual de palavras no âmbito da leitura das palavras conhecidas e, por outro, trabalhar as correspondências grafo-fonológicas no âmbito da leitura de palavras desconhecidas o que deve ser feito quer a partir da análise do oral como para a análise do escrito (Martins e Niza, 1998, pp.186-257). A utilização de lengalengas com repetição de palavras, bem como a utilização de livros em que a palavra escrita surge junto à imagem respetiva será uma boa forma de levar os alunos a aumentar o seu capital visual de palavras como pude observar na minha prática com as duas alunas em causa, na medida em que se foram apropriando das palavras contidas nos textos escritos trabalhados, lendo progressivamente essas palavras de forma mais rápida e precisa.

Na leitura de palavras desconhecidas é necessário que os alunos conheçam as correspondências entre as letras e os sons que lhes correspondem, devendo para o efeito serem postas em situação que lhes permitam efetuar a análise da linguagem oral “sob um

ponto de vista foral (palavras, sílabas, fonemas); análise da linguagem da escrita nos seus diversos constituintes (palavras, conjuntos de letras, letras) e a aprendizagem das regras que ligam os diferentes grafemas aos fonemas que os representam” (Martins e Niza, 1998, p.208).

Ao longo das atividades pude verificar a dificuldade que as alunas sentiam perante as palavras desconhecidas e houve sempre essa preocupação de trabalhar em simultâneo, e em função das circunstâncias, quer a linguagem oral quer a linguagem escrita, assim como as regras ortográficas que estabelecem a forma como as palavras se escrevem.

No que diz respeito à produção escrita, importa que os alunos sintam que o importante não é escrever apenas para o professor mas que devem “fazer múltiplas experiências de escrita para ler a toda a turma, a um grupo, a um companheiro e a um professor” (Niza et al., 1998, p.87). Durante a produção dos textos, também é importante e mais eficaz para esta aprendizagem que a ajuda prestada pelo professor seja feita durante a própria produção dos textos e não depois dos textos já estarem escritos (Niza et al., 1998). Esta foi uma preocupação tida durante o acompanhamento feito às duas alunas em observação o que permitiu verificar que uma supervisão constante dos produtos escritos dos próprios alunos à medida que vão sendo efetuados permite identificar, de imediato, as dificuldades sentidas de modo a se poder atuar em conformidade.

Na escrita de textos é importante que os alunos compreendam e se apropriem de todas as operações que estão envolvidas nesse processo, nomeadamente, a preparação para a escrita, a escrita, a revisão e apresentação (Martins e Niza, 1998, pp.186-257). As atividades relativas à escrita de textos realizadas no âmbito desta investigação consideraram todas estas fases, tendo os alunos sido previamente informados sobre o tema, a finalidade dos seus textos e destinatários e os suportes materiais utilizados. No que respeita à escrita de texto e ao processo de codificação que lhe está associado, foi feito todo um trabalho mais centrado nas duas alunas em observação dando-lhes a oportunidade de me lerem o que escreveram e devolver-lhes algumas pistas para melhoria do trabalho no âmbito da revisão do mesmo. Foi também tida uma preocupação com a apresentação final dos textos escritos, na medida em que o confronto com um trabalho limpo e cuidado poderá aumentar a confiança e o gosto por este tipo de atividades.

O facto de ter dado oportunidade a todos os alunos de lerem ao grupo os textos produzidos pelos colegas poderá constituir um princípio importante para o desabrochar o gosto pela escrita. Trata-se de tornar significativas as produções escritas dos alunos incluindo os que têm mais dificuldades.

Para além das conclusões já referida penso ser importante que todos os professores consigam organizar o espaço, o tempo e os materiais de modo a permitir que os alunos sejam cada vez mais autónomos nas suas aprendizagens, dando-se espaço para que aqueles que tenham mais dificuldades possam ter um apoio mais individualizado. Importa também referir que o professor deve promover ao máximo diferentes tipos de trabalho, nomeadamente o trabalho individual, a pares e em grande grupo pois, “uma organização deste tipo permite a cada aluno encontrar o seu espaço de autonomia, aprendendo a partir de atividades que gosta de realizar e descobrindo o prazer de outras” (Niza et al., 1998, p.235).

No final deste trabalho considero que o mesmo constituiu, sem dúvida, um contributo muito importante para melhor se compreender a importância da diversificação e diferenciação das estratégias utilizadas em sala de aula no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, pois só deste modo se poderá ir ao encontro dos interesses, necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos que temos à nossa responsabilidade enquanto professores.

Posso concluir que todo o período de prática de ensino supervisionada que culminou neste relatório me permitiu um grande crescimento enquanto futura profissional, levando-me a compreender que a constante interligação que deve existir entre a teoria e a prática é algo que nos deve acompanhar ao longo da nossa vida profissional.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Asa Editores, S.A: Lisboa.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da leitura: A dimensão textual*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- Baptista, A., Viana, F. L., Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: ME/ DGIDC
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. C. (2011). *A aprendizagem da leitura – Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. PsicoSoma: Viseu.
- Lopes, M. C. S. (2008). *Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito: Teste de avaliação da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, A.M., & Niza, I. (1998). Modelos de leitura. In, *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita* (pp. 109 – 154). Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, A.M., & Niza, I. (1998). O Ensino da Leitura e da Escrita: Fundamentos Psicopedagógicos. In, *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita* (pp.186-257). Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia Qualitativa de Pesquisa. *Educação e Pesquisa*,2, 289-300. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07>
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J.M., Alaizm, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. In IIE *Pensar na avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/observe.pdf>
- Niza, S. (Coord.) (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de Professores*. Lisboa: ME/DEB.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- Sim-Sim, I. (Coord.).(2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sucena, A., & Castro, S. L. (2009). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura*. (2ª ed). Coimbra: Almedina.

Rebelo, J.A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.

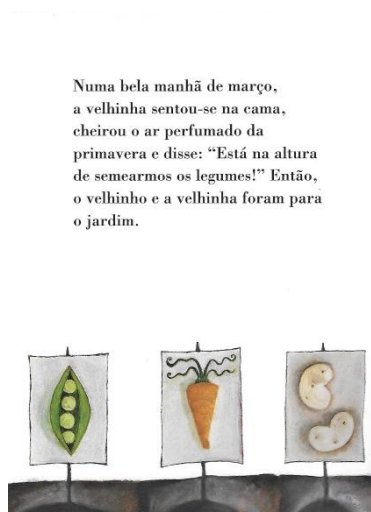
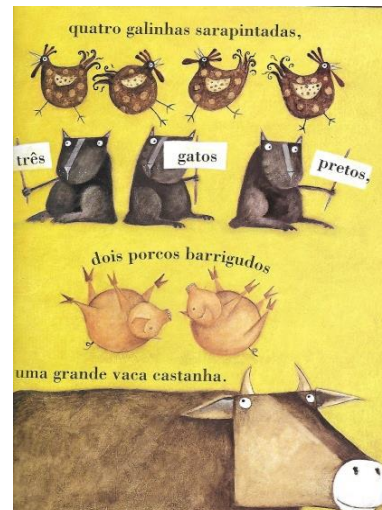
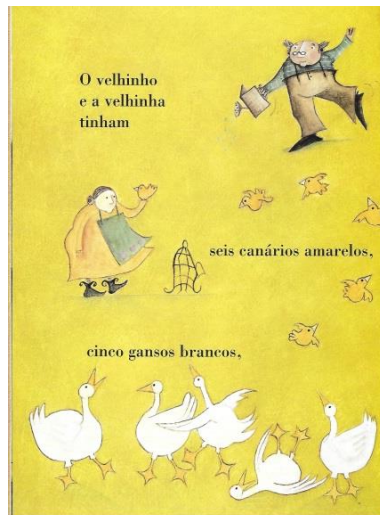
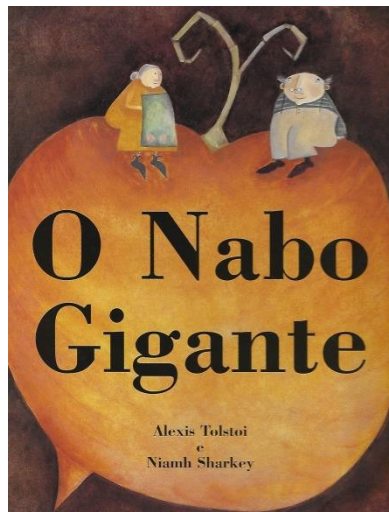
Documentos legislativos consultados:

Buescu, H., Morais, J.; Rocha, M., Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério de Educação. (s/d). Metas Curriculares de Português – Caderno de Apoio: *Aprendizagem da leitura e da escrita*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf

Anexos

Anexo 1- Excerto da história “O Nabo Gigante”



Anexo 2 - Planificação, registo fotográfico, materiais utilizados e registos escritos da 1ª atividade

a) Planificação da 1ª Atividade

Esta a atividade vai ser a primeira a ser realizada no âmbito do RPES após avaliações individuais das duas alunas com dificuldades ao nível da leitura e da escrita. A mesma irá ser feita com as duas alunas dentro da sala de aula após o que, no final, se fará uma “ponte” com o restante grupo. Esta atividade não tem dia exato porque em conversa com a professora titular percebi que os alunos estão com muitas atividades programadas. Por esse motivo sugeri à professora concretizar estas atividades numa aula de trabalho autónomo pelo que levaria todos os dias os materiais necessários para aplicar o que tenho programado para as atividades do RPES.

<i>Atividade a realizar: Lengalenga “O que está na gaveta?”</i>
1. Identificação da atividade As duas alunas irão em conjunto identificar e escrever rimas de palavras com os sons “ch”, “lh” e “nh” a partir da lengalenga “O que está na gaveta?” e, posteriormente, irão ler a lengalenga para o grande grupo.
2. Finalidade – Intencionalidade Educativa Esta atividade tem como intenção levar as duas alunas a ultrapassarem as dificuldades que verifiquei na avaliação individual da leitura e da escrita de palavras com os sons “ch”, “lh” e “nh”.
3. Participantes Esta atividade será feita em primeiro lugar com as duas alunas com a minha orientação e colaboração e, posteriormente, com o restante grupo.
4. Área Curricular: Português: <ul style="list-style-type: none">○ <u>Domínio</u> – Oralidade. <u>Objetivo geral</u> – Produzir discurso oral com correção. <u>Descritores</u> – Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa.

- **Domínio** – Leitura e Escrita.

Objetivo geral – Desenvolver o conhecimento da ortografia.

Descritores – Escrever corretamente palavras com os sons “ch”; “lh” e “nh”.

Objetivo geral – Ler textos diversos.

Descritores – Ler lengalengas.

Objetivo geral – Desenvolver a consciência fonológica e operar co fonemas.

Descritores – Encontrar palavras que rimem utilizando os sons “ch”; “lh” e “nh”.

5. Procedimentos

- Em primeiro lugar explico às duas alunas que irão fazer algumas atividades comigo para as apoiar nas dificuldades ao nível da leitura e da escrita.
- Irei pedir às alunas para se sentarem na mesa redonda da sala de maneira a que eu consiga ter espaço de deslocação para as ajudar com mais facilidade.
- Começarei a atividade perguntando se sabem o que são lengalengas, se conhecem alguma e, se souberem, para a dizerem. De seguida, entregarei a cada aluna uma folha com a lengalenga “O que está na gaveta?” e peço-lhes que a leiam em silêncio. Quando acabarem pedirei para lerem em conjunto a lengalenga em voz alta, lendo uma os versos das perguntas e a outra os versos das respostas.
- Após a leitura irei propor às alunas para observarem e sublinharem da mesma cor as palavras que rimam contidas na lengalenga e lerem-nas em voz alta.
- De seguida, entregarei a ficha de trabalho elaborada por mim e irei pedir-lhes para preencherem na grelha palavras contidas na lengalenga com os sons “ch”, “lh” e “nh”. Quando acabarem de preencher a ficha perguntarei se se lembram de mais algumas palavras com esses sons e para as acrescentarem no local respetivo da ficha.
- Na segunda fase da tarefa as alunas irão responder por escrito a três questões de modo a formarem uma rima e, se necessário, poderão utilizar palavras referidas na grelha. Cada uma irá ler as suas respostas em voz alta.
- Para terminar a atividade irei propor às alunas para lerem juntas a lengalenga que estiveram a “trabalhar” para, de seguida, a lerem para o grande grupo.

- Lançar-lhes-ei ainda o desafio de explicarem o que são lengalengas aos colegas e de lhes perguntarem se sabem alguma. Se os colegas souberem uma lengalenga as alunas deverão pedir-lhes para a dizerem em voz alta para a turma.
- No final eu irei apresentar ao grupo três livros com lengalengas e irei propor-lhes que, a pares, escolham uma das lengalengas para a lerem para o grupo.

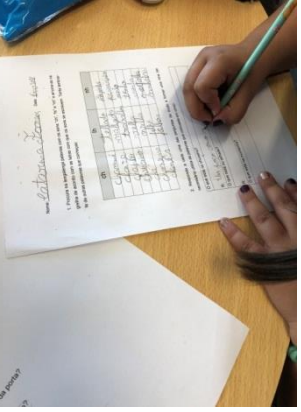
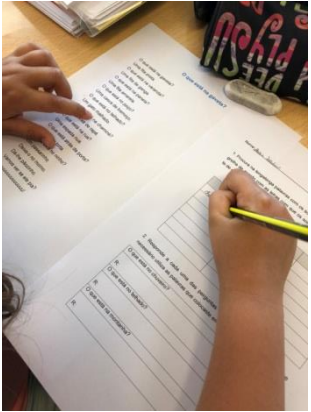
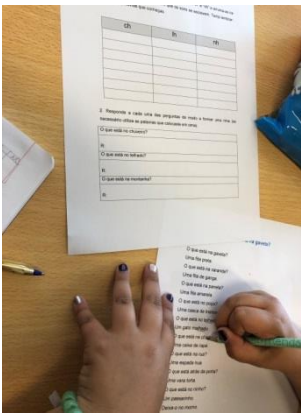
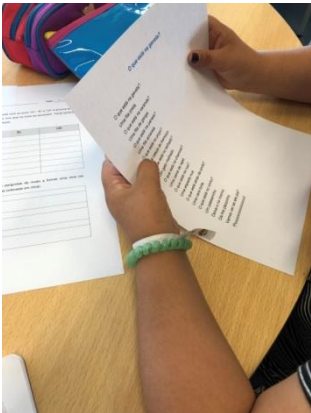
6. Material a utilizar:

- Lengalenga “O que está na gaveta?”;
- Ficha de consolidação da aprendizagem;
- Lápis de carvão;
- Lápis de cor;
- Borracha;
- Livros de lengalengas (livros “Lengalengas” e “Mais lengalengas” de Luísa Ducla Soares;” e “O livrinho das lengalengas” de José Viale Moutinho).

7. Tempo previsto:

Esta atividade terá a duração aproximada de 60 minutos.

b) Registo fotográfico



c) Materiais utilizados

O que está na gaveta?

O que está na gaveta?

Uma fita preta.

O que está na varanda?

Uma fita de ganga.

O que está na panela?

Uma fita amarela.

O que está no poço?

Uma casca de tremoço.

O que está no telhado?

Um gato malhado.

O que está na chaminé?

Uma caixa de rapé.

O que está na rua?

Uma espada nua.

O que está atrás da porta?

Uma vara torta.

O que está no ninho?

Um passarinho.

Deixa-o no morno.

Dá-lhe pãozinho.

Vamos ver se ele pia?

Piiiiiiiiiiiiiiiiiiii!

Nome: _____

Data: ___/___/_____

1. Procura na lengalenga que acabaste de ler as palavras com os sons “ch”, “lh” e “nh” e arruma-as na grelha de acordo com as letras com que os sons se escrevem. Tenta lembrar-te de outras palavras que conheças.

ch	lh	nh

2. Responde a cada uma das perguntas de modo a formar uma rima (se necessário utiliza as palavras que colocaste em cima):

O que está no chuveiro?
R:
O que está no telhado?
R:
O que está na montanha?
R:

d) Registos escritos pelas alunas

Aluna C.

1. Procura na lengalenga palavras com os sons "ch", "lh" e "nh" e arruma-as na grelha de acordo com as letras com que os sons se escrevem. Tenta lembrar-te de outras palavras que conheças:

ch	lh	nh
Chaminé	telhado	fazinha
chaze	malhado	passasinho
chapéu	trabalha	minho
chuveiro	velha	tenho
chá	orelha	aranha
chávena	filha	montanha
chimêis	folhas	banheira

2. Responde a cada uma das perguntas de modo a formar uma rima (se necessário utiliza as palavras que colocaste em cima):

O que está no chuveiro?
R: Um poço com dinheiro.
O que está no telhado?
R: Um gato malhado.
O que está na montanha?
R: Uma aranha.

Aluna M.

1. Procura na lengalenga palavras com os sons "ch", "lh" e "nh" e arruma-as na grelha de acordo com as letras com que os sons se escrevem. Tenta lembrar-te de outras palavras que conheças:

ch	lh	nh
Chaminé	telhado	minho
chá	malhado	fazinha
chapéu	folhas	fazinhão
Chave	celher	tenho
Chuveiro	trabalha	aranha
chá	orelha	Montanha
Chávena	orelha	banheira

2. Responde a cada uma das perguntas de modo a formar uma rima (se necessário utiliza as palavras que colocaste em cima):

O que está no chuveiro?
R: Uma pessoa com dinheiro.
O que está no telhado?
R: Um gato malhado.
O que está na montanha?
R: Uma aranha.

Anexo 3 - Nota de campo da 1ª atividade

Nota de Campo da 1ª Atividade
<p>Data: 16 de maio de 2018 (quarta-feira)</p> <p>Hora: 11h45 – 12h30</p> <p>Local: Sala de aula</p> <p>Situação: Realização da 1ª atividade (Identificação e escrita de rimas e de palavras com os sons “ch”, “lh” e “nh” a partir da lengalenga “O que está na gaveta?”).</p> <p>Intervenientes: Estagiária e as duas alunas (C. e M.) e restantes elementos da turma no final da atividade.</p> <p>Outros indicadores do Contexto: De início a atividade foi desenvolvida apenas com estas alunas enquanto os restantes elementos da turma acabavam de colorir a capa dos testes intermédios do 3º período. No final da atividade foi envolvida toda a turma.</p>
Descrição
<p>Hoje aproveitei um espaço em que os alunos estiveram a colorir as capas dos testes do 3º período e a lerem livros, para me sentar com as duas alunas que estou a observar e a intervir.</p> <p>A aluna M. revelou mais entusiasmo na realização da tarefa proposta em comparação com a C., contrariamente ao que tenha observado em outras situações.</p> <p>A M. revelou maior autonomia e melhor nível de desempenho nesta tarefa específica. Voltei a verificar que ao nível da leitura a M. continua com dificuldade a pronunciar o som “lh” mesmo quando eu li e lhe pedi para repetir. Em relação às restantes palavras verifiquei que o seu nível de leitura foi bastante satisfatório havendo já uma correta entoação o que poderá ter sido facilitado pelo facto do texto ser uma lengalenga. Na escrita resolveu facilmente as questões colocadas não tendo tido dificuldade com outras palavras que não as da lengalenga com os sons “ch”, “lh” e “nh”. Na resposta às perguntas de forma a formar uma rima a M. sentiu-se um pouco perdida e precisou da minha ajuda para insistir no pedido e dar algumas pistas para as respostas.</p> <p>Ao longo da atividade tive de apoiar mais a aluna C. sobretudo ao nível da escrita. Esta aluna teve dificuldade em pronunciar do texto algumas palavras como “vara” e “torta” mesmo após eu dizer as palavras várias vezes para ela repetir corretamente. Esforçou-se e conseguiu dar a entoação correta ao texto lido. Na escrita teve muitas dificuldades em</p>

encontrar palavras que não tivessem na lengalenga e que fossem formadas pelos sons “ch”, “nh” e “lh” pelo que tive de a ajudar a encontrar as mesmas através de pistas como, por exemplo: perguntar onde toma banho. Nas respostas às perguntas de modo a formar uma rima acabou por ser influenciada pela colega tentando fazer em conjunto.

Depois da leitura individual da lengalenga pedi-lhes para lerem a pares fazendo uma a pergunta e dando outra a resposta o que resultou muito bem, na medida em que as alunas leram de forma mais fluida do que na leitura individual.

De seguida, lancei-lhes o desafio de lerem as duas em conjunto a lengalenga que estiveram a trabalhar e ambas ficaram entusiasmadas, a aluna M. é mais envergonhada e na leitura acabou por ler num tom mais abaixo que a C.

Por fim, eu e as duas alunas pedimos aos restantes alunos para nos pares já formados pelos lugares ocupados nas mesas, escolherem uma lengalenga dos livros que levei para lerem em conjunto também para a turma. Esta ponte para todos os alunos correu muito bem e aproveitei para caracterizar as lengalengas e explorámos um pouco esse tema.

Alguns alunos perguntaram-me se também podiam “trabalhar” comigo, mas expliquei-lhes que só estava a “trabalhar” com estas alunas para as ajudar a superar algumas dificuldades que têm ao nível do português. Eles perceberam, mas um dos alunos pediu-me para “trabalhar” matemática com ele porque tinha dificuldades e eu disse-lhe que todas as dúvidas que tivesse me perguntasse sempre para o ajudar nesta área ou noutra qualquer.

Tanto a aluna C. como a M. mostraram-se entusiasmadas por este apoio que lhes estou a dar, tendo vindo ter comigo à tarde perguntar se podiam levar a folha com a lengalenga para casa para contarem às mães.

Anexo 4 - Planificação, registo fotográfico, materiais utilizados e registos escritos da 2ª atividade

a) Planificação da 2ª Atividade

Esta atividade vai ser a segunda atividade realizada no âmbito do RPES com as duas alunas já referidas. Esta atividade irá ser feita dentro da sala de aula mas irei fazer uma “ponte” com o restante grupo no final da mesma. Mais uma vez esta atividade não tem um dia exato mas levarei todos os materiais necessários todos os dias para quando surja oportunidade.

Atividade a realizar: Construção de palavras com os sons “pra”, “pre”, “pri”, “pro”, “pru” e “par”, “per”, “pir”, “por” e “pur”

1. Identificação da atividade

As duas alunas irão construir palavras com os sons “pra”, “pre”, “pri”, “pro”, “pru” e “par”, “per”, “pir”, “por”, “pur” a partir de letras soltas e irão ler a história “Os três porquinhos”.

2. Finalidade – Intencionalidade Educativa

Esta atividade tem como intenção levar as duas alunas a ultrapassarem as dificuldades que verifiquei na avaliação individual da escrita e leitura dos sons “pra”, “pre”, “pri”, “pro”, “pru” e “par”, “per”, “pir”, “por”, “pur”.

3. Participantes

Esta atividade será feita com as duas alunas com a minha orientação e colaboração e, posteriormente, com o restante grupo.

4. Áreas Curriculares:

Português:

- **Domínio** – Oralidade.

Objetivo geral – Produzir um discurso oral com correção.

Descritores – Falar de forma audível; articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa.

- **Domínio** – Leitura e Escrita

Objetivo geral – Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.

Descritor – Repetir corretamente sílabas de consoante-vogal- consoantes (par, per, pir,

por, pur) e consoante- consoantes – vogal (pra, pre, pri, pro, pru).

Objetivo geral – Ler em voz alta palavras e textos.

Descritores – Ler corretamente palavras formadas por sílabas de consoante-vogal-consoantes (par, per, pir, por, pur) e consoante-consoantes – vogal (pra, pre, pri, pro, pru); ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas.

Objetivo geral – Ler em voz alta palavras e textos.

Descritor – Ler pequenos textos narrativos.

Objetivo geral – Desenvolver o conhecimento da ortografia.

Descritor – Escrever corretamente palavras formadas por sílabas de consoante-vogal-consoantes (par, per, pir, por, pur) e consoante-consoantes – vogal (pra, pre, pri, pro, pru);

Expressão e Educação Plástica:

Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão:

- Recorte e colagem.

5. Procedimentos

- Iniciarei a atividade dando duas caixas com letras de madeira a cada uma das alunas. Lançar-lhes-eis o desafio de individualmente construir as seguintes palavras que eu disser (sopra; preto; primavera; prova; prudente; parque; perto; despir; porco). À medida que as alunas vão construindo as palavras terão de escrever na respetiva grelha e iremos verificar se estão bem escritas, se estão escritas de maneiras diferentes uma da outra e se sabem o significado da palavra.
- A partir das palavras “porco” e “sopra” perguntarei às alunas se conhecem alguma história onde as personagens sejam “porcos” e com muitos “sopros” de uma outra personagem. Descoberta a história dos três porquinhos pedirei às duas alunas para lerem a história no PowerPoint no meu computador. Primeiro a leitura será silenciosa e, de seguida, em voz alta. Cada aluna irá ler em voz alta

um slide de cada vez.

- Entregarei às alunas uma ficha onde terão de recortar imagens da história e colocá-las por ordem, colando-as na folha respetiva. Após a colagem feita pedirei às mesmas para escreverem uma pequena frase para cada uma das imagens. No final da escrita das frases irei corrigir com as alunas os erros ortográficos que possam existir.
- Após lerem mais uma vez a história as alunas irão ler o texto para a turma e este será projetado para que todos possam seguir a leitura da história, bem como, as respetivas imagens.
- No final pedirei aos alunos para lerem, um de cada vez, um slide da história.

6. Material a utilizar:

- Caixas com letras do abecedário em madeira (para cada uma);
- Fichas de consolidação da aprendizagem (para cada uma);
- Lápis de carvão;
- Borracha;
- Computador com a história “Os três porquinhos”;
- Cola;
- Tesoura;
- Lápis de cor;

7. Tempo previsto:

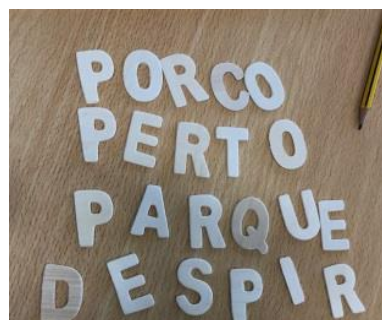
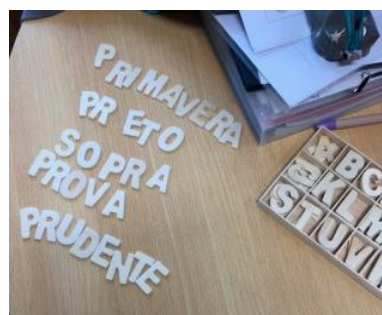
Esta atividade terá a duração aproximada de 90 minutos.

b) Registo fotográfico

Letras em madeira:



Construção das palavras:



Leitura da história:



Recortes e colagens:



Elaboração das legendas das imagens:



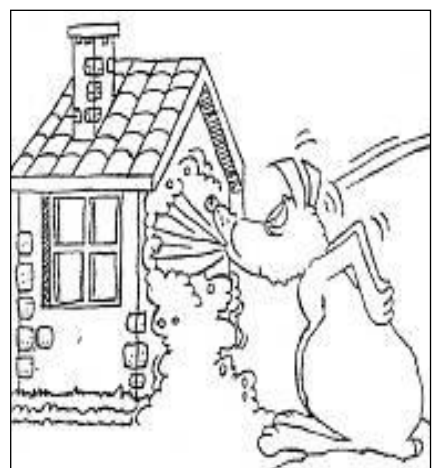
c) Materiais utilizados

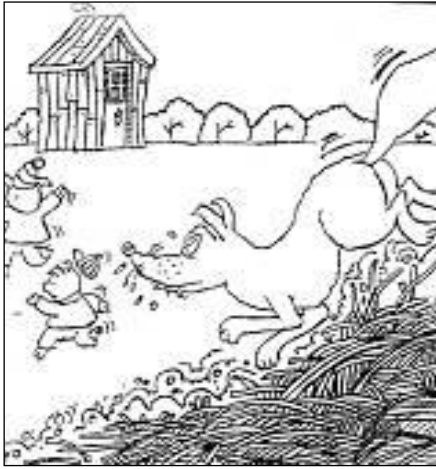
Ficha de consolidação:

PRA	PRE	PRI	PRO	PRU
PAR	PER	PIR	POR	PUR

Ficha da história dos três porquinhos:

Recorta as seguintes imagens de acordo com a história lida:





Nome: _____ Data: ___/___/___

Cola as imagens de forma correta:



7

8

9

10

Cria uma frase para cada uma das situações observadas:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

d) Registos escritos pelas alunas

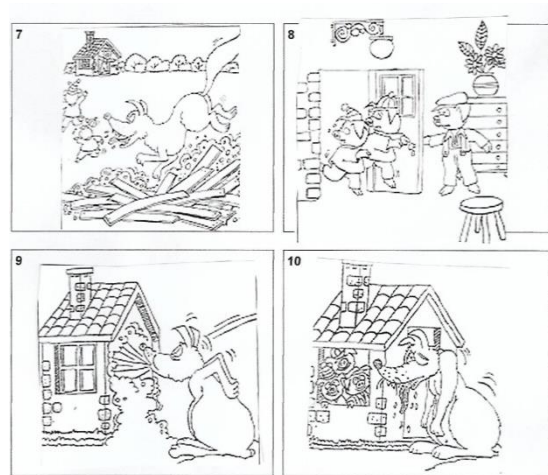
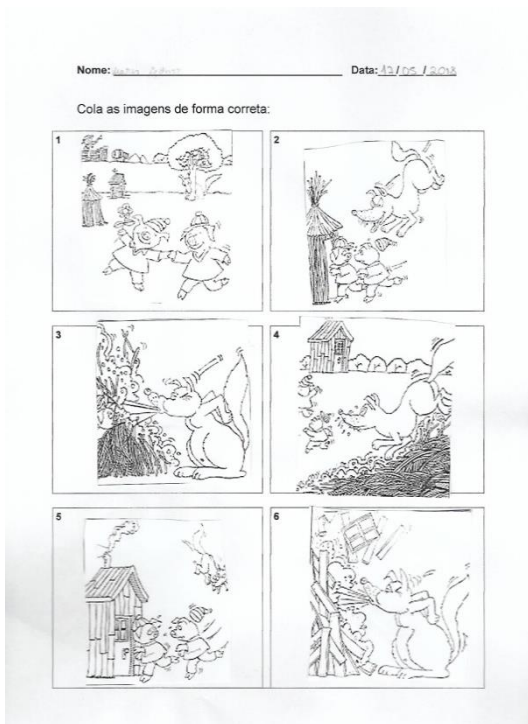
Aluna C.

PRA	PRE	PRI	PRO	PRU
sopra prato	preto prego	primma primo	prova	prudente
PAR	PER	PIR	POR	PUR
parque	perito perito	Despina	porco porta	/

Aluna M.

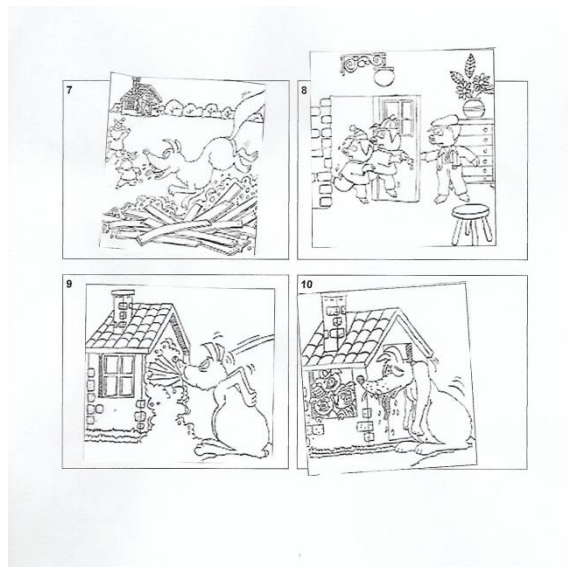
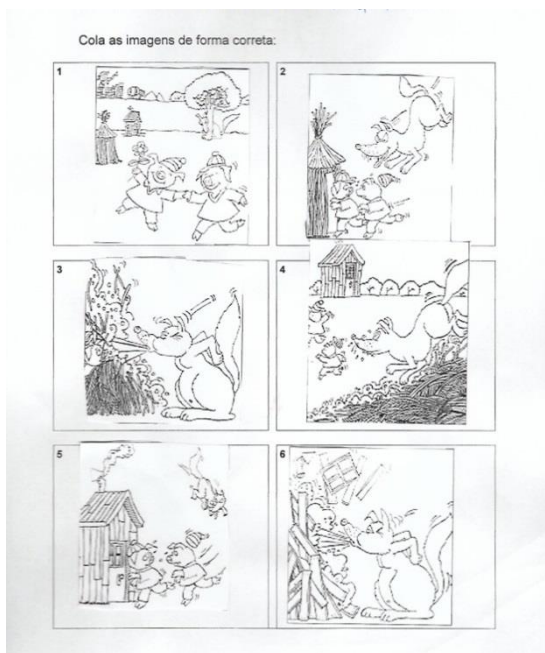
PRA	PRE	PRI	PRO	PRU
sopra prato	preto prego	primavera prima	prova problema problema	prudente
PAR	PER	PIR	POR	PUR
parque	perito perito perito	Despina	porco porta	/

Aluna C.



Cria uma frase para cada uma das situações observadas:

1. Os porquinhos estão a limpar.
2. Estão a fugir para a casa do irmão.
3. O lobo soprou a casa.
4. Os porquinhos fugiram.
5. Os porquinhos fugiram para casa.
6. O lobo soprou a casa de madeira.
7. O lobo foi atrás dos porquinhos.
8. Os porquinhos entraram na casa do irmão.
9. O lobo soprou a casa de tijolos.
10. O lobo ficou cansado.



Cria uma frase para cada uma das situações observadas:

1. Os porquinhos estão a brincar.
2. O lobo foi atrás dos porquinhos.
3. O lobo está a separar a casa de folhas.
4. Os porquinhos estão a ajudar o lobo mau.
5. Os porquinhos estão a fazer a casa do seu outro irmão.
6. O lobo mau está a separar a casa.
7. Os porquinhos estão a fugir do lobo mau.
8. Entraram na casa do seu outro irmão.
9. O lobo está a separar a casa de tijolos.
10. O lobo está a separar a casa.

Anexo 5 - Nota de campo da 2ª atividade

Nota de Campo da 2ª Atividade
<p>Data: 17 de maio de 2018 (quinta-feira)</p> <p>Hora: 11h30 – 12h30</p> <p>Local: Sala de aula</p> <p>Situação: Realização da 2ª atividade (Construção de palavras com os sons “pra”, “pre”, “pri”, “pro”, “pru” e “par”, “per”, “pir”, “por” e “pur”)</p> <p>Intervenientes: Estagiária e as duas alunas (C. e M.). Restantes elementos da turma no final da atividade.</p> <p>Outros indicadores do Contexto: De início a atividade foi desenvolvida apenas com estas alunas enquanto os restantes elementos da turma acabavam uns exercícios de português relativos aos sinónimos e antónimos. No final da atividade foi envolvida toda a turma.</p>
Descrição
<p>Como ambas as alunas que estou a observar e intervir já tinham terminado os exercícios de português em casa aproveitei esse tempo para realizar esta atividade.</p> <p>Ambas as alunas relevaram entusiasmo ao longo desta atividade, especialmente na primeira parte em que lhes dei uma caixa com letras em madeira e lhes pedi para com essas letras fazerem as palavras que eu ia ditando. Apercebi-me que a aluna C. demorou mais tempo a realizar esta parte da atividade.</p> <p>Ambas as alunas responderam corretamente as palavras com exceção da palavra “porco” tendo a M. escrito “pruco” e a C. “porcu”. Ao me aperceber deste erro de ambas pedi-lhes para atenderem aos sons que a compõem repetindo a soletração que eu fazia da mesma, dando maior enfoque à sílaba “por” de modo a melhor consciencializarem a sequência dos sons da palavra. Também fiz referência que a letra “o” no final da palavra lê-se “u”.</p> <p>De seguida, passaram as palavras escritas para uma gelha própria e lancei-lhes o desafio de pensarem noutras palavras com os mesmos sons. A aluna M. relevou mais autonomia e melhor nível de desempenho nesta atividade específica.</p> <p>Na atividade seguinte que consistia na leitura da história “Os três porquinhos” a aluna C. leu mais depressa a leitura silenciosa que a aluna M., mas em voz alta foi o contrário.</p> <p>Ao nível do recorte e colagem das respetivas imagens da história por ordem, a aluna C. relevou mais dificuldades na ordem correta das imagens e pedi-lhe para ler de novo a história para conseguir ultrapassar a dificuldade que estava a sentir, e com essa leitura conseguiu responder de forma correta. Ao nível da escrita das legendas das imagens a</p>

aluna M. não relevou dificuldades, mas a aluna C. relevou mais dificuldades, tendo tido mais o meu apoio. Quando ambas acabaram corriji com elas os erros ortográficos para que conseguissem ver a forma correta.

No final, ambas as alunas leram a história projetada para os restantes colegas e apercebi-me que estavam as duas mais confiantes e mais à vontade. A aluna M. leu com ritmo adequado, mas com pouca expressividade, enquanto que a aluna C. soletrou algumas palavras o que teve reflexos na expressividade.

Todos os alunos leram a história, tendo lido um de cada vez um slide e no final conversámos todos sobre a história e uma aluna perguntou-me se não podíamos ter todos os dias a leitura de uma história antes do almoço, à qual lhe respondi que ia tentar trazer mais histórias para que pudessem ler todos juntos. Esta questão fez-me pensar o quanto os alunos gostam de atividades deste género e da importância de irmos diferenciando a narrativa, bem como, os recursos materiais. Desta vez foi através do meu computador com projeção para o quadro interativo o que provocou ainda mais interesse e motivação por parte dos alunos.

Apercebi-me do quão importante é trabalhar com estas duas alunas na própria sala de aula e que a ponte que faço sempre para o restante grupo de alunos é fundamental para a inclusão de ambas na turma.

Anexo 6 - Planificação, registo fotográfico, materiais utilizados e registos escritos da 3ª atividade

a) Planificação da 3ª Atividade

Esta será a terceira atividade que irá ser realizada no âmbito do RPES e decorre da dificuldade apresentada pelas duas alunas na leitura e na escrita do som /S/, som que apresenta múltiplas representações gráficas. O trabalho sobre este som e respetiva representação gráfica será feito a partir da leitura e análise do livro “A que sabe de lua” de Michael Grejniec. Mais uma vez esta atividade não tem um dia exato mas levarei, todos os dias, os materiais necessários para quando surja oportunidade.

Atividade a realizar: Descobre as palavras com o som /S/

1. Identificação da atividade

As duas alunas irão ler em SlideShare a história “A que sabe a lua”. De seguida terão de procurar no texto palavras com o som /s/ e colocação numa grelha própria.

(<https://pt.slideshare.net/Prudenciana/a-que-sabe-a-lua-11341064>)

2. Finalidade – Intencionalidade Educativa

Esta atividade tem como intenção a superação das dificuldades ao nível da leitura e escrita de palavras com o som /s/ que verifiquei em ambas as duas alunas durante a primeira avaliação que lhes efetuei.

3. Participantes

Esta atividade será feita com as duas alunas e, posteriormente, com o restante grupo e sempre com a colaboração da professora titular.

4. Áreas Curriculares:

Português:

- **Domínio** – Oralidade.

Objetivo geral – Produzir um discurso oral com correção.

Descritores – Falar de forma audível; articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa.

- **Domínio** – Leitura e Escrita

Objetivo geral – Ler em voz alta palavras e textos.

Descritor – Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas.

Objetivo geral – Ler em voz alta palavras e textos.

Descritor – Ler pequenos textos narrativos.

Objetivo geral – Desenvolver o conhecimento da ortografia.

Descritor – Escrever corretamente palavras com as diferentes formas gráficas utilizadas na transcrição do som /s/.

Objetivo geral – Escrever textos

Descritor – Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor.

5. Procedimentos

- Irei pedir às duas alunas para se sentarem na mesa redonda da sala de maneira a que eu consiga ter espaço para me sentar no meio de ambas para as poder ajudar.
- De seguida irei perguntar-lhes se preferem ler a história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec no livro ou se preferem ler no ipad. Depois de decidida a opção irão ler a história em silêncio e posteriormente as duas lerão uma página cada uma.
- Feita a leitura e a análise da história as alunas deverão procurar palavras que estejam contidas na mesma com o som /s/ e colocação numa grelha própria em função da forma como o som é representado.
- Após preenchimento da grelha irei pedir às alunas para legendar diferentes imagens relativas às diferentes representações gráficas do som /s/.
- Após lerem mais uma vez a história, as alunas irão ler o texto para a turma sendo este projetado para que todos possam seguir a leitura da história, bem como, as respetivas imagens. No final iremos conversar um pouco sobre a mesma no que diz respeito, por exemplo, às diferenças dos animais e à importância da cooperação para se atingir um objetivo.
- No final da atividade irei pedir aos alunos para, a pares, pensarem num final diferente para a história a partir do momento em que o rato arrancou um pedaço da lua. De seguida cada par terá que decidir como vai escrever e ilustrar esse final para

lerem à turma.

6. Material a utilizar:

- Ipad (visionamento da história);
- Livro “A que sabe a lua”;
- Fichas de consolidação;
- Lápis de carvão;
- Lápis de cor;
- Borracha;
- Canetas de feltro.

7. Tempo previsto:

Esta atividade terá a duração aproximada de 90 minutos.

b) Registo fotográfico

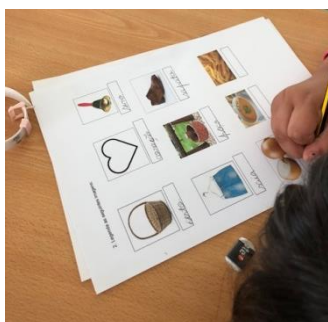
Leitura de ambas as alunas:



Escrita de palavras em grelha própria:



Legendas das imagens:



Construção do final da história:



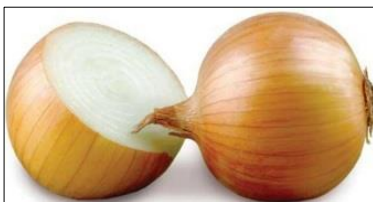
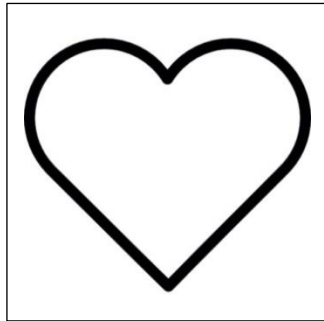
c) Materiais utilizados

Nome: _____ Data: ___/___/_____

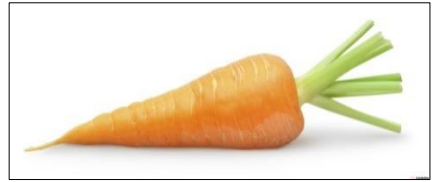
1. Procura no texto palavras com o som /s/ e arruma-as na grelha de acordo com as letras com que o som se escreve:

C	Ç	SS	S

2. Legenda as seguintes imagens:



60



d) Registos escritos pelas alunas

Aluna C.

1. Procura no texto palavras com o som /s/ e arruma-as na grelha de acordo com as letras com que o som se escreve:

c	ç	ss	s
Céu	alcançar	disse	sabe
capaz	alçar	fessam	seria
conseguir		hassan	salgata
Cima			sapo
Costas			subir
cadegum			salta
toca			
micaca			

2. Legenda as seguintes imagens:



cesto



coração



sino



sessenta



laço



cenoura



calça



forno



sapata



sumo



calça



saco



cebola



sopa



massa



açúcar

Aluna M.

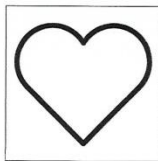
1. Procura no texto palavras com o som /s/ e arruma-as na grelha de acordo com as letras com que o som se escreve:

C	Ç	SS	S
chate fecheilo Ceta laborava -se Comeguar pladie ladea jecoh macaca osettel 	brosas flocas aliamanda flocas sfolgo Alador 	dize massa qomas flocas macaa dmatonaw 	Cete Relgado slla alaw rafa

2. Legenda as seguintes imagens:



Cesta



Coracao



alfo



seisenta



laca



cenoura



calça



poço



calçado



almoço



calças



baço



cebola



caldo



macarrão

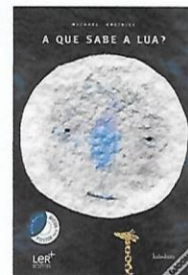


açúcar

Construção em conjunto do final da história:

Nomes dos alunos: C. e M.

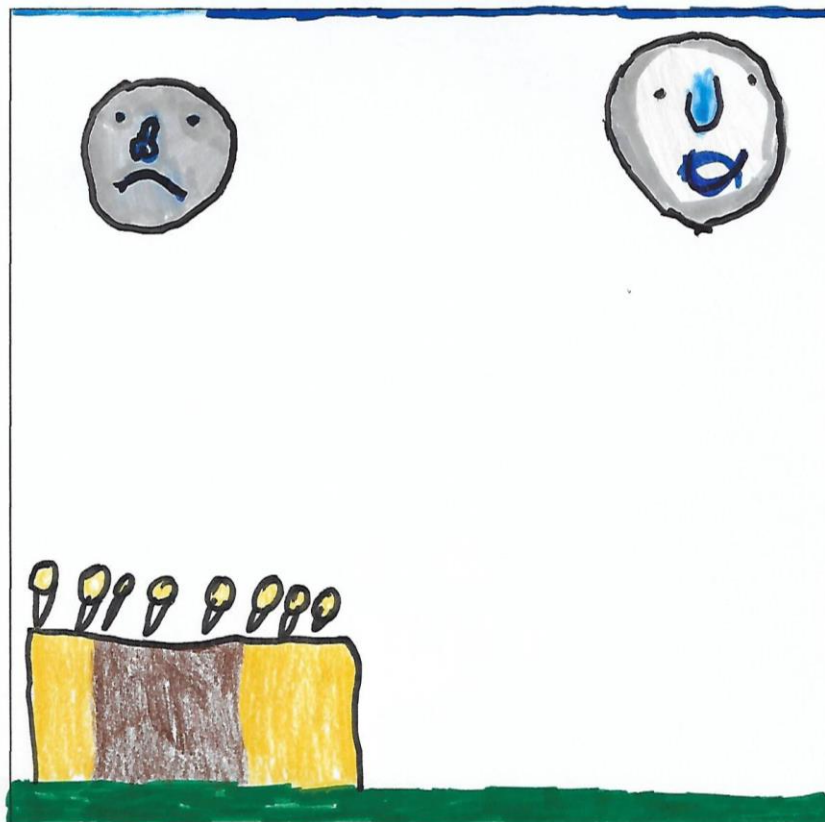
Data: 24/05/2012



A que sabe a lua (final)

...de uma dentada só, o rato arrancou um pedaço da lua e...

Os amigos disseram: Não faça isso!
E o rato respondeu: Porquê?
Porque a lua fica triste.
Porque é como um gelado e derrete todos juntos.



Anexo 7- Nota de campo da 3ª atividade

Nota de Campo da 3ª Atividade
<p>Data: 24 de maio de 2018 (quinta-feira)</p> <p>Hora: 11h00 – 12h00</p> <p>Local: Sala de aula</p> <p>Situação: Realização da 3ª atividade (Descoberta de palavras com o som s)</p> <p>Intervenientes: Estagiária e as duas alunas (C. e M.). Restantes elementos da turma no final da atividade.</p> <p>Outros indicadores do Contexto: A atividade foi desenvolvida inicialmente com estas alunas enquanto os restantes elementos da turma exploravam jogos matemáticos. No final da atividade foi envolvida toda a turma.</p>
Descrição
<p>Enquanto os alunos exploravam jogos matemáticos, pedi às duas alunas (C. e M.) para se sentarem na mesa redonda da sala comigo para realizarem a terceira atividade.</p> <p>Comecei por lhes perguntar se conheciam a história “A que sabe a lua” mostrando a capa do livro, mas ambas responderam que não conheciam. Perguntei-lhes também se gostavam de a ler pelo meu ipad ou pelo livro e a aluna C. pediu-me para ler a partir do ipad e a M. pelo livro. Achava que ambas iam escolher o ipad mas não aconteceu.</p> <p>Ambas as alunas leram a história em silêncio e de seguida em voz alta, lendo alternadamente cada página. As alunas leram a história de forma mais expressiva e com melhor entoação relativamente às leituras das atividades anteriores. Apenas tiveram uma pequena ajuda em algumas palavras que não estavam a conseguir dizer como, por exemplo, “desejavam” e “alcançar-me”.</p> <p>Relativamente à parte seguinte da atividade que consistia na procura de palavras com o som s arrumando-as na grelha de acordo com as letras com que o som se escreve, a M. revelou maior autonomia e maior nível de desempenho nesta tarefa. A aluna C. precisou mais do meu apoio, mas conseguiu realizar a tarefa com sucesso também.</p>

Após esta parte da atividade as alunas legendaram um conjunto de imagens e observei que ambas as alunas tiveram dificuldades na escrita da palavra “sessenta” tendo precisado da minha ajuda. A aluna M. escreveu “cessenta” e a C. nem escreveu por não estar conseguindo perceber os sons da palavra. A aluna C. escreveu incorretamente a palavra “coração” tendo escrito “corasão” e a palavra “cesto” que escreveu “sesto”. A aluna M. escreveu incorretamente a palavra “calças” tendo escrito “calsas” e a palavra “sumo” que escreveu “cumu”. Em ambos os casos expliquei-lhes também que o “c” ao pé do “e” e do “i” não precisa de cedilha para se ler /s/.

Mais uma vez, a ponte para a restante turma foi feita com a leitura da história “A que sabe a lua”, projetada no quadro interativo. A maioria dos alunos leu bem a história e alguns precisaram do meu apoio nas palavras mais compridas e mais difíceis de pronunciar, como aconteceu com ambas as alunas.

Na parte final da atividade que consistia que cada par pensasse num final diferente para a história a partir do momento em que o rato arrancou um pedaço da lua, correu melhor do que eu estava à espera na medida em que todos os pares conseguiram realizar um pequeno texto incluindo as duas alunas que estou a observar, tendo-se ajudado uma à outra na construção do texto e no desenho. Combinaram que a aluna M. escrevia e a aluna C. desenhava. O resultado final ficou interessante, não tendo dado erros ortográficos e fizeram diálogo entre as personagens.

Anexo 8 - Planificação, registo fotográfico e textos narrativos escritos da 4ª atividade

a) Planificação da 4ª Atividade

Esta atividade será realizada no dia 25 de maio (sexta-feira).

Em variadas conversas que tive com a professora titular, esta disse-me que os alunos têm muitas dificuldades na construção de histórias e que gostava de chamar os pais à sala no final do ano letivo para cada aluno ler para eles uma história elaborada pelos próprios.

Pensei nesta atividade de modo a ajudar os alunos a ultrapassarem esta dificuldade e a ganharem maior motivação na escrita de histórias.

<i>Atividade a realizar: Jogo das Cartas das Histórias</i>
1. Identificação da atividade Elaboração individual de um texto escrito a partir de imagens legendadas relativas ao início, personagens, espaços, objetos e conclusão da história. Leitura individual da história construída pelo colega do lado.
2. Finalidade – Intencionalidade Educativa Esta atividade tem como intenção levar os alunos a desenvolverem o gosto pela escrita através de pistas dadas pelas cartas. Pretende-se assim alargar a imaginação no âmbito do enredo criado pelos alunos para os seus textos e ainda “treinar” a leitura em voz alta.
3. Participantes Esta atividade será feita individualmente por todos os alunos da turma, num total de 23. Eu e a professora titular iremos estar a ajudar os alunos sempre que estes precisarem.
4. Áreas Curriculares: Português: <ul style="list-style-type: none">• <u>Domínio</u> – Oralidade. <u>Objetivo geral</u> – Produzir um discurso oral com correção. <u>Descritores</u> – Falar de forma audível; articular corretamente palavras, incluindo as de

estrutura silábica mais complexa; utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados.

Objetivo geral – Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

Descritores – Recontar e contar.

- **Domínio** – Leitura e Escrita.

Objetivo geral – Escrever textos.

Descritores – Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos quem, quando, onde e como.

Objetivo geral – Redigir corretamente.

Descritores – Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal; utilizar, com coerência, os tempos verbais; utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes; cuidar da apresentação final do texto.

Expressão e Educação Plástica:

Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies:

- Desenho: Ilustrar através do desenho o texto escrito.

5. Procedimentos

Irei iniciar a atividade propondo aos alunos a escrita de uma história de uma forma diferente, utilizando cartas.

- Irei colocar nas mesas de cada par variadas cartas com imagens legendadas viradas para baixo. De seguida, irei pedir para virarem as cartas e observá-las.
- Os pares terão as mesmas cartas mas cada um deverá fazer a sua história individualmente para no final trocarem as histórias e cada um ler voz alta a história construída pelo colega do lado.
- Darei a cada aluno duas folhas de linhas e explicarei que uma é de rascunho e outra é para o texto final, já corrigido, com o respetivo desenho.
- Enquanto os alunos estiverem a elaborar as suas histórias darei aos três alunos com Necessidades Educativas Especiais uma ficha onde terão de encontrar palavras,

numa sopa de letras, das personagens contidas nas cartas do jogo.

- Andarei pela sala a ajudar os alunos que precisarem, bem como acompanharei as duas alunas que estou a observar e a trabalhar no RPES de modo a que se sintam motivadas e integradas. Irei pedir a todos os alunos para que, à medida que forem acabando, me chamem para confirmar se o texto está bem estruturado e não tem erros ortográficos. No final das correções cada aluno passará para a outra folha o seu texto a esferográfica e ter-se-á que elaborar um desenho de acordo com a história.
- No final da atividade irei pedir aos alunos para trocarem as suas histórias com o colega do lado e cada um lerá a história em voz alta.

6. Material a utilizar:

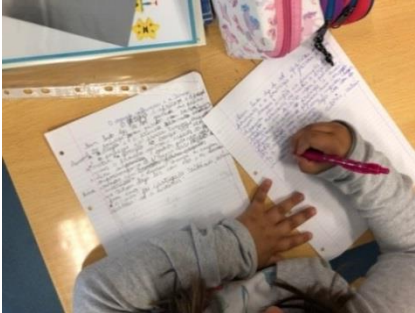
- Cartas legendadas;
- Folhas de linhas;
- Lápis de carvão;
- Borrachas;
- Avias;
- Lápis de cor;
- Esferográficas.

7. Tempo previsto:

Esta atividade terá a duração aproximada de 90 minutos.

Esta atividade foi também pensada para o RPES uma vez que as duas alunas que estou a observar e apoiar diretamente poderão fazer esta atividade já no final de algumas sessões a trabalharem comigo. Deste modo, resolvi planear esta atividade para todos os alunos, de modo a que estas duas alunas também estejam incluídas e possam participar ativamente na mesma. Três dos alunos com Necessidades Educativas Especiais não poderão fazer esta atividade na íntegra devido às suas dificuldades específicas, mas irei fazer uma ficha “sopa de letras” com as personagens contidas no jogo de cartas de maneira a que eles possam participar na atividade.

b) Registo fotográfico



d) Textos narrativos escritos pelas alunas

Aluna C.

O dragão e a Princesa e o príncipe

Num lindo dia de sol, apareceu uma princesa e o príncipe e fizeram passeio num bosque.

Apareceu um dragão e a princesa ficou muito assustada e matou o dragão no bosque. Era o cura mas a princesa agarrou a espada do príncipe e disse: "Vou para casa princesa" disse com um tanto de medo como um leão. E mandou chamar os cavalos que vieram logo com ela e os levou para casa.

O "mau" foi castigado. Vitória, vitória acabou-se a história.



Aluna M.


O príncipe e a princesa.

Num belo dia de sol uma princesa que vivia em um reino se apaixonou por um príncipe que veio do bosque com a sua esposa.

E foram de volta para casa.

E no dia seguinte foram dar um passeio ao bosque e virou no bosque o maléfico foi castigado. Vitória, vitória e foi castigado. Vitória, vitória acabou-se a história.

Maria, Maria, Maria acabou-se a história.



Anexo 9 - Nota de campo da 4ª atividade

Nota de Campo da 4ª Atividade
<p>Data: 25 de maio de 2018 (sexta-feira)</p> <p>Hora: 9h00 – 10h30</p> <p>Local: Sala de aula</p> <p>Situação: Realização da 4ª atividade (Escrita de um texto narrativo a partir de cartas com indicações relativas à estrutura e elementos de uma história).</p> <p>Intervenientes: Estagiária e todos os alunos da turma.</p> <p>Outros indicadores do Contexto: Esta atividade foi realizada com todos os alunos à exceção de três dos alunos com Necessidades Educativas Especiais para os quais adaptei a atividade dando-lhe uma ficha sopa de letras com as personagens todas contidas das cartas.</p>
Descrição
<p>Ambas as alunas aderiram bem a esta proposta de trabalho, bem como, todos os outros alunos. Não tiveram dificuldades em compreender as instruções dadas até porque já tinham feito uma atividade semelhante com a professora titular.</p> <p>Eu e a professora titular fomos indo ter com os alunos que nos chamavam para verificar o sentido do texto narrativo e os erros ortográficos. Com todos os alunos, mas sobretudo com as duas alunas em observação tive a preocupação de as ajudar a escreverem as palavras que não sabiam e a corrigir os erros na sua presença chamando-lhes à atenção para a razão pela qual as palavras se escreviam daquela maneira. Foi o caso do erro dado pela aluna C. em que substituiu o “f” pelo “t” na palavra “ficou” e o “o” pelo “u” na palavra “apareceu” tendo eu na correção desta palavra pedido a aluna para a pronunciar em voz alta e me dizer de seguida quais os sons que a constituem. Na transcrição desses sons para a forma manuscrita chamei-lhe à atenção da diferença de sonoridade entre o “t e o “f” embora tenham semelhanças ao nível da sua grafia impressa. No caso do “o” e do “u” voltei-lhe a chamar à atenção da regra elementar que o “o” no final das palavras se lê “u”. No caso da aluna M. que fez alguns erros de segmentação “des cansar” em vez de “descansar” e “videsemana” em vez de “fim de semana” fiz alguns exercícios de contar palavras em frases em que entraram estas duas expressões.</p> <p>Os textos destas duas alunas não estavam muito elaborados o que foi comum aos restantes</p>

alunos. Penso que esta atividade serviu também para se perceber da necessidade de se começar a trabalhar melhor com todos os alunos a escrita de textos.

Ambas as alunas leram bem a história uma da outra, mas a C. teve mais dificuldades em ler as palavras escritas pela M. uma vez que a sua letra é pequena e pouco legível. Aproveitei a situação para chamar à atenção da M. para melhorar a caligrafia de modo a que os seus textos possam ser lidos por outros.