

Dislexia Evolutiva Fonológica e o desenvolvimento das competências ortográfica e narrativa: um estudo de caso com alunos do 4.º ano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Carolina Isabel Gomes Marques

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Susana Margarida da Costa Nunes

e coorientação de

Professora Doutora Noémia de Oliveira Jorge

Leiria, agosto de 2022

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de
Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

*“Um livro, uma caneta, uma criança e um professor
podem mudar o mundo.”*

Malala Yousafzai

AGRADECIMENTOS

Consciente de que o trabalho apresentado resulta da confluência de esforços de várias pessoas, deixo expresso o meu profundo agradecimento...

Às minhas **orientadoras, professoras Susana Nunes e Noémia Jorge**, pelas aprendizagens, pela orientação científica e pela amizade demonstrada ao longo de todo o percurso;

Aos meus **professores supervisores, professoras Maria José Gamboa, Dina Alves, Sara Trindade e professor Gilberto Moiteiro**, pela observação atenta e pela forma como me ajudaram a crescer enquanto profissional;

Aos meus **professores cooperantes, professoras Susana Sousa, Catarina Jesus, Susana Cipriano e professor Rui Dinis**, pelo acompanhamento e partilha e pelos ensinamentos pessoais e profissionais que sempre me incutiram;

Aos **professores que tive durante o meu percurso na ESECS-Politécnico de Leiria**, pelo seu exemplo de profissionalismo e pela constante disponibilidade;

Aos **meus pais**, pilares da minha vida, pelo apoio, companheirismo e amor com que me têm presenteado desde o meu primeiro choro e por caminharem a meu lado e me ampararem sempre que preciso. Sem eles, este sonho não se concretizaria;

Ao **meu irmão**, pela felicidade que desperta em mim, pelo seu amor e pelas palavras de incentivo;

À **Matilde e à Beatriz**, minhas afilhadas, pelos sorrisos e abraços, pelos momentos de partilha e pela compreensão;

Aos **meus avós e demais familiares**, pelo amor, compreensão e pelos momentos de mimo e ternura;

Às **minhas estrelinhas** que, apesar de distantes, me acompanharam e guiaram neste percurso que escolhi por ser “o meu sonho”;

À **Beatriz**, à **Ana**, ao **Diogo** e ao **Ricardo**, meus companheiros de casa e de todos os momentos, pelos jantares capazes de erguer a alma mais miserável, pelas conversas e pelo apoio incondicional;

Às minhas colegas de mestrado, **Ana Rita**, **Cláudia**, **Márcia** e **Sofia**, pelo percurso que efetuámos juntas, pela partilha e pelas experiências que vivemos;

À **Cláudia** (*last but not least*), que embarcou nesta aventura com uma estranha e que rapidamente se tornou numa grande amiga, pela sua amizade e pelo apoio incondicional que foi ao longo deste percurso.

A todos o meu profundo agradecimento!

RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico tem como propósitos principais expor e apresentar uma reflexão sobre o meu percurso ao longo das Práticas Pedagógicas desenvolvidas ao longo dos anos letivos 2019-2020, na Escola Básica de 1.º Ciclo do Ensino Básico de Arrabalde (1.º ano), no Centro Escolar da Barreira (3.º ano) e, no ano letivo 2020-2021, no Colégio Conciliar de Maria Imaculada (5.º ano).

O relatório está, assim, estruturado em duas partes: na primeira, denominada *Dimensão reflexiva*, relato e reflito sobre a minha experiência enquanto mestrande e professora de cada um dos contextos educativos.

Na segunda parte, dedicada à *Dimensão investigativa*, apresento uma investigação debruçada sobre um tipo de dislexia: a Dislexia Evolutiva Fonológica (DEF). Esta, realizada com base na metodologia de estudo de caso, teve como foco o desenvolvimento das competências ortográfica e narrativa de dois alunos com DEF e incidiu na aplicação de uma *sequência didática* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), integrando elementos da *sequência de ensino* (Pereira & Cardoso, 2013a, 2013b). Esta parte do relatório é concluída com a apresentação dos principais resultados da investigação (observação dos efeitos da sequência didática nos alunos sujeitos do estudo).

Palavras-chave:

Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), Dislexia, Dislexia Evolutiva Fonológica (DEF), sequência didática, sequência de ensino, escrita, competência ortográfica, competência narrativa.

ABSTRACT

This report, carried out within the scope of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese, History and Geography of Portugal at the 2nd Cycle of Basic Education has as main purposes to expose and present a reflection about my journey along the Pedagogical Practices developed over the academic years 2019-2020, at Escola Básica de 1.º Ciclo do Ensino Básico de Arrabalde (1st grade), at Centro Escolar da Barreira (3rd grade) and over the academic year 2020-2021 at Colégio Conciliar de Maria Imaculada (5th grade).

The report is, therefore, structured in two parts: in the first called *Reflective Dimension*, I report and reflect on my experience as a master's student and teacher in each of the educational contexts.

In the second part, dedicated to the *Investigative Dimension*, I present an investigation focused on a type of dyslexia: Phonological Evolutionary Dyslexia (PED). This, based on the case study methodology, focused on the development of spelling and narrative skills of two students with PED and focused on the application of a didactic sequence (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), integrating elements of the teaching sequence (Pereira & Cardoso, 2013a, 2013b). This part of the report concludes with the presentation of the main results of the investigation (observation of the effects of the didactic sequence on the students who were the subjects of the study).

Keywords:

Specific Learning Disabilities (SLD), Dyslexia, Phonological Evolutionary Dyslexia (PED), didactic sequence, teaching sequence, writing, spelling competence, narrative competence.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice geral	vi
Índice de figuras	ix
Índice de tabelas	x
Abreviaturas.....	xii
Introdução	13
Parte I – Dimensão reflexiva	15
1. Contextualização	15
2. Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB (1.º e 3.º anos de escolaridade)	16
2.1. Enquanto professora de uma turma de 1.º ano de escolaridade	16
2.1.1. Caracterização do contexto educativo e do meio envolvente	17
2.1.2. Caracterização do grupo.....	18
2.1.3. Relato e reflexão sobre a Prática Pedagógica	19
2.2. Enquanto professora de uma turma de 3.º ano de escolaridade	26
2.2.1. Caracterização do contexto educativo e do meio envolvente	27
2.2.2. Caracterização do grupo.....	28
2.2.3. Relato e reflexão da Prática Pedagógica	28
3. Prática Pedagógica em contexto de 2.º CEB – 5.º ano	33

3.1. Caracterização do contexto educativo e do meio envolvente.....	33
3.2. Caracterização do grupo	34
3.3. Enquanto professora de História e Geografia de Portugal	35
3.4. Enquanto professora de Português	38
4. Apreciação global das Práticas Pedagógicas	41
Parte II – Dimensão investigativa.....	43
1. Contextualização	43
2. Enquadramento teórico.....	43
2.1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)	43
2.2. A especificidade da dislexia enquanto DAE	45
2.2.1. Causas da dislexia.....	47
2.2.2. Subtipos de dislexia	48
2.2.3. Papel do professor de um aluno com dislexia.....	49
2.3. O ensino e a aprendizagem da escrita.....	51
2.3.1. A escrita de alunos com dislexia	52
2.4. Dispositivos didáticos orientados para o ensino da escrita.....	56
2.4.1. Sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004)	56
2.4.2. Sequência de ensino (Pereira e Cardoso, 2013a, 2013b).....	58
3. Metodologia.....	61
3.1. Paradigma de investigação	61
3.2. Questão de partida e objetivos de investigação	62

3.3. Sujeitos da investigação	64
3.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados	65
3.4.1. Estudo de caso	65
3.4.2. Observação participante.....	67
3.4.3. Análise documental	68
3.5. Procedimentos metodológicos.....	69
3.5.1. Apresentação global do dispositivo didático	70
3.5.2. Relato das atividades desenvolvidas (aplicação do dispositivo didático) 72	
4. Apresentação e discussão dos dados	77
4.1. Dimensão ortográfica	79
4.2. Dimensão compositiva	84
4.2.1. Estrutura do texto narrativo	84
4.2.2. Categorias da narrativa	92
5. Potencialidades e limites do estudo realizado	97
Conclusão	100
Referências	102
Anexos.....	111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estendal da subtração	22
Figura 2 - Modelo de sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004)	56
Figura 3 - Modelo de sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013a, 2013b)	58
Figura 4 - Dispositivo de ensino aplicado ao Subgrupo 1	71
Figura 5 - Imagem do conjunto de dados lançado pelo Aluno A	72
Figura 6 - Imagem do conjunto de dados lançado pelo Aluno B	72
Figura 7 - Sugestão de aplicação de novo dispositivo de ensino da escrita	99

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Número de aulas por área curricular - 1.º ano	20
Tabela 2 - Exemplos de atividades por área curricular – 1.º ano	22
Tabela 3 - Número de aulas e exemplos de atividades planificadas e implementadas por área curricular - 3.º ano	30
Tabela 4 - Número de aulas e exemplos de atividades planificadas e implementadas na disciplina de História e Geografia de Portugal - 5.º ano	36
Tabela 5 - Número de aulas e exemplos de atividades planificadas e implementadas na disciplina de Português - 5.º ano	39
Tabela 6 - Caracterização dos subtipos de dislexia (com base em Moura, Pereira e Simões (2018b)	48
Tabela 7 - Caracterização das competências gráficas, ortográficas e compositivas (com base em Barbeiro, 2007)	52
Tabela 8 - Aspetos metodológicos da Sequência Didática e na Sequência de Ensino valorizados na investigação	60
Tabela 9 - Sujeitos da investigação (caracterização e funções atribuídas)	64
Tabela 10 - Número de produções textuais analisadas (PI e PF)	68
Tabela 11 - Procedimentos adotados e materiais didáticos concebidos ao longo do percurso investigativo	70
Tabela 12 - Notas de campo realizadas aquando da observação da PI (Alunos A e B)	73
Tabela 13 - Notas de campo realizadas aquando da observação da PF (Alunos A e B)	77
Tabela 14 - Caracterização global das produções iniciais (Alunos A, B, C e D)	79

Tabela 15 - Número de palavras das PI e PF (Alunos A, B, C e D)	79
Tabela 16 - Quantidade de incorreções ortográficas nas PI e PF (Alunos A, B, C e D)	80
Tabela 17 - Percentagem de incorreções verificadas nas PI e PF dos alunos do Subgrupo 1	80
Tabela 18 - Categorização de incorreções ortográficas nas produções iniciais (Alunos A e B)	81
Tabela 19 - Categorização de incorreções ortográficas nas produções finais (Alunos A e B)	82
Tabela 20 - Categorização de incorreções ortográficas nas produções iniciais e finais (Alunos C e D)	83
Tabela 21 - Existência das etapas da sequência narrativa nas PI e PF (Alunos A, B C e D)	85
Tabela 22 - Etapas da narrativa na PI e PF (Aluno C)	86
Tabela 23 - Etapas da narrativa na PI e PF (Aluno D)	87
Tabela 24 - Etapas da narrativa na PI e PF (Aluno A)	89
Tabela 25 - Etapas da narrativa na PI e PF (Aluno B)	90
Tabela 26 - Análise das categorias da narrativa na PI e PF (Aluno C)	93
Tabela 27 - Análise das categorias da narrativa na PI e PF (Aluno D)	94
Tabela 28 - Análise das categorias da narrativa na PI e PF (Aluno A)	95
Tabela 29 - Análise das categorias da narrativa na PI e PF (Aluno B)	96

ABREVIATURAS

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DEF – Dislexia Evolutiva Fonológica

PI – Produção Inicial

PF – Produção Final

SD – Sequência Didática

SE – Sequência de Ensino

Introdução

O relatório que se apresenta foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, formação que integra a oferta educativa da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria. Assim, e como resultado da minha atuação e das minhas aprendizagens no referido mestrado, o presente relatório tem dois grandes propósitos. Por um lado, pretendo expor o meu percurso ao longo dos momentos de Prática Pedagógica; por outro lado, pretendo apresentar um estudo de caso realizado com um grupo de alunos num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em que me debruço sobre os efeitos de uma estratégia didática em sujeitos com dislexia.

Deste modo, o relatório encontra-se estruturado em duas partes: *Parte I – Dimensão reflexiva* e *Parte II – Dimensão investigativa*.

A *Parte I – Dimensão reflexiva* é o espaço do relatório em que me debruço sobre a minha intervenção e as minhas aprendizagens nos contextos de Prática Pedagógica em que estive integrada. Nesta, além de apresentar uma breve contextualização da Prática Pedagógica em causa (caracterizando o contexto educativo), faço também uma reflexão focada na ação educativa, apresentando as fragilidades sentidas, as aprendizagens construídas e refletindo sobre a minha postura enquanto professora de cada um dos contextos: dois contextos de 1.º CEB, no ano letivo de 2019-2020, e um contexto de 2.º CEB, no ano letivo de 2020-2021.

Por sua vez, na *Parte II – Dimensão investigativa*, exponho um estudo de caso realizado com dois alunos do 4.º ano do 1.º CEB aos quais foi diagnosticada Dislexia Evolutiva Fonológica (DEF). Excluindo a intenção de proceder a generalizações, apresento nesta investigação as conclusões a que cheguei neste estudo de caso, na qualidade de professora estagiária com intenção de investigar, intervir e refletir sobre a própria prática (e não de especialista na área da dislexia).

Este estudo foi realizado com o intuito de compreender o contributo que um dispositivo didático, no caso a *sequência didática* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), com inclusão de elementos da *sequência de ensino* (Pereira & Cardoso, 2013a, 2013b), pode

trazer à escrita de alunos com DEF, com especial atenção nos efeitos relacionados com as competências narrativa e ortográfica.

Nesta parte do relatório, apresento um breve enquadramento teórico da investigação, tendo em conta duas temáticas complementares: a dislexia (causas, subtipos, características e intervenção) e a escrita (com enfoque nas dimensões ortográfica e compositiva). Depois de explicitar os contornos metodológicos da investigação, apresento e discuto os dados recolhidos, tecendo algumas conclusões sobre os limites e as potencialidades do estudo.

Como conclusão do relatório, serão finalmente apresentadas algumas considerações finais. Neste momento, apresentarei uma síntese do meu percurso e evidenciarei os contributos que a frequência do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB trouxe para a construção da minha identidade quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Parte I – Dimensão reflexiva

1. Contextualização

A Parte I do presente relatório reveste-se de um carácter predominantemente descritivo e reflexivo. Debruçar-me-ei sobre as minhas vivências ao longo dos momentos de Prática Pedagógica. A Prática Pedagógica é uma unidade curricular que integra os quatro semestres do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

No âmbito da referida unidade curricular, tive a oportunidade de intervir em três contextos educativos: dois contextos de 1.º CEB (1.º e 3.º anos) e um de 2.º CEB (5.º ano). Note-se que, no decorrer dos momentos de Prática Pedagógica, cada mestrando é inserido num contexto educativo com um colega, formando com ele um par pedagógico.

Neste sentido, em cada contexto de Prática é contemplado um percurso de aprendizagem composto por quatro grandes elementos: [i] observação e recolha de dados, [ii] planificação, [iii] atuação e, finalmente, [iv] reflexão. Pretendo apresentar uma reflexão assente nestes momentos, uma vez que estes em muito contribuíram para a construção da minha identidade enquanto professora do 1.º CEB e de Português e de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB.

Tal como refere Estrela (2015, p. 26), “o professor, para poder intervir no real modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)”. De facto, para que um professor possa intervir com um determinado grupo, deve munir-se da capacidade de observar tudo o que o envolve, partindo de uma perspetiva macro (o contexto e o meio envolvente) em direção a uma perspetiva micro (os interesses de cada um dos elementos do grupo, as suas dificuldades e potencialidades). Nesse sentido, como mote para as práticas, as primeiras semanas de contacto com cada contexto educativo foram dedicadas à sua observação.

Munida da informação recolhida através dos períodos de observação, seguem-se os momentos de planificar as atividades a dinamizar, com o intuito de articular e adequar aprendizagens:

a planificação é considerada uma das mais importantes tarefas do trabalho do professor [...], indo ao encontro da preocupação que estes demonstram com o processo de ensino-aprendizagem, permitindo articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos. (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016, p. 1052)

No seguimento do processo de planificação, surgem os momentos de atuação. Estes, de acordo com Cardoso (2013), constituem processos contínuos e pressupõem uma constante evolução; neste contexto, o professor é um ator que deve procurar aprimorar a sua ação a cada dia, pelo que se privilegia uma “metodologia PDCA (Plan, Do, Check and Act)” (p. 83). Esta metodologia contempla quatro fases: [i] elaborar um plano de aula com vista à concretização das aprendizagens dos alunos, [ii] aplicar o plano, [iii] verificar se as aprendizagens foram efetuadas, [iv] identificar os aspetos passíveis de melhoria e, finalmente, [v] atuar de modo a colmatar as aprendizagens que foram menos conseguidas ou corrigir possíveis erros cometidos.

No final dos ciclos pedagógicos procede-se à reflexão que, de acordo com Alarcão (1996, p. 8), é o momento dedicado à “atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor atuação”. Tal como referem Oliveira e Serrazina (2002, p. 32), podem distinguir-se três momentos de reflexão: “a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção”.

Em suma, tendo em consideração os diferentes momentos contemplados aquando de cada Prática Pedagógica, apresentarei, ao longo do presente capítulo, uma breve caracterização de cada um dos contextos educativos em que estive integrada, bem como uma reflexão acerca do contributo que cada uma das experiências teve na construção da minha identidade enquanto docente.

2. Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB (1.º e 3.º anos de escolaridade)

2.1. Enquanto professora de uma turma de 1.º ano de escolaridade

O primeiro momento de Prática Pedagógica decorreu ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2019/2020, ou seja, no período compreendido entre setembro de 2019 e janeiro de 2020.

Durante este período, tive a oportunidade de, pela primeira vez, interagir com um grupo do 1.º CEB enquanto mestranda, atuando sob orientação da professora titular Susana Sousa. Para além disso, foi um momento de contacto e análise dos documentos curriculares que orientam o processo de ensino-aprendizagem de cada uma das áreas curriculares: *Aprendizagens Essenciais* (MEC, 2018), *Programas e Metas Curriculares* (Buescu *et al.*, 2015).

Ciente de que seria um período que me lançaria e que contribuiria para a construção da minha identidade enquanto professora, foram muitos os motivos de receio e, igualmente, de entusiasmo, tal como se verá adiante.

2.1.1. Caracterização do contexto educativo e do meio envolvente

No âmbito da Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB I, eu e o meu par pedagógico fomos inseridas numa escola do 1.º CEB do concelho de Leiria, situada numa zona em que predominam atividades dos setores secundário e terciário.

No que respeita aos recursos humanos, a instituição contava, à data, com dez docentes, duas assistentes operacionais e Associação de Pais. Composta por dois pisos, a escola alberga, além de quatro salas de aula (uma para cada ano do 1.º CEB), uma biblioteca e reprografia, um espaço polivalente que serve as necessidades de refeitório, duas casas de banho, uma arrecadação, uma sala de refeições e um gabinete de apoio educativo. Já no espaço exterior encontram-se zonas destinadas à prática de atividade física, como o campo de jogos, e ao lazer, como o parque de escorregas.

A sala de aulas onde pude intervir dispunha de dois quadros de cortiça e de dois quadros brancos, uma bancada com lavatório, uma estante onde eram arquivados os materiais produzidos pelos alunos, um armário de apoio para guardar os materiais dedicados às atividades de expressões. Além disso, dispunha ainda de onze mesas e respetivas cadeiras, (cuja disposição era frequentemente alterada), uma secretária, dois cabides múltiplos onde os alunos colocavam os seus casacos e demais acessórios pessoais e ainda dois radiadores. Quanto aos dispositivos informáticos de auxílio à prática pedagógica, a sala contava com um computador e com um projetor multimédia, sendo que era partilhado por todos os grupos.

Todos os meios físicos apresentados pela instituição se tornaram essenciais à minha prática letiva, na medida em que, para além de utilizar o espaço da sala de aula e os dispositivos informáticos disponíveis em função dos objetivos traçados para cada aula, me permitiram ampliar, quando se revelava pertinente, o espaço da sala de aula ao espaço exterior e, quando o tempo não o permitia, transferir as atividades exteriores para a sala de aula no interior.

No que respeita às metodologias de ensino privilegiadas pela escola, era notória a familiaridade dos docentes com a metodologia de trabalho por projeto e a valorização do papel do aluno no contexto escolar, como é o exemplo das Assembleias de Escola, que referirei adiante.

2.1.2. Caracterização do grupo

Neste primeiro contexto, interagi com uma turma do 1.º ano do 1.º CEB, composta por vinte alunos, residentes em Leiria e com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. No que respeita ao género, a turma era composta por treze alunos do sexo feminino e sete do sexo masculino. É de salientar ainda que, quanto à nacionalidade dos alunos, a turma se revelava heterogénea, já que era composta por dezasseis alunos de nacionalidade portuguesa e quatro de nacionalidade brasileira.

Tendo em conta as suas idades, os alunos deste grupo encontravam-se no chamado *período escolar*, culturalmente considerado o momento em que as crianças estão prontas para a aprendizagem formal (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2011, p. 58). É neste período que, segundo os mesmos autores, “a criança descobre novas regras, rituais e autoridades, mas também uma nova liberdade, amizades e um leque de novas oportunidades” (*idem*, p. 61).

De acordo com os estágios de Piaget (Papalia, Feldman, & Olds, 2006), nesta faixa etária, os alunos encontram-se na transição entre o estágio pré-operatório e estágio operatório concreto ou das operações concretas. É então neste estágio que:

as crianças podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). As crianças são então capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspectos de

uma situação em consideração. Entretanto, as crianças ainda são limitadas a pensar em situações reais no aqui e agora. (Papalia, Feldman, & Olds, 2006, p. 365)

2.1.3. Relato e reflexão sobre a Prática Pedagógica

Ao longo do meu percurso com o 1.º ano de escolaridade, muitas foram as aprendizagens por mim efetuadas. Tais aprendizagens implicaram a tomada de consciência da importância da observação, da flexibilidade de uma planificação e, inclusivamente, da relevância do estabelecimento de um ambiente de aprendizagem favorável e em que as crianças se sintam integradas e predispostas à aprendizagem. Revisitando a minha experiência de prática enquanto professora do 1.º ano do 1.º CEB, começo por sintetizar dois aspetos que marcaram o meu percurso de aprendizagem neste contexto de Prática Pedagógica.

Em primeiro lugar, uma vez que foi o primeiro contexto educativo em que me defrontei com a função docente, várias foram as inseguranças que principiaram o meu percurso, designadamente no que respeita à gestão do grupo. Ainda assim, foi ao longo do período de observação e recolha de dados que algumas das minhas inseguranças se desvaneceram, graças à relação que comecei a construir com os alunos. De facto, ao observar o grupo com que viria a interagir, pude recolher informações que me permitiriam planificar e, conseqüentemente, atuar mediante as características dos alunos a quem me dirigiria. Neste primeiro momento, pude compreender que os alunos com quem viria a interagir se mostravam muito recetivos às atividades propostas e às regras que foram sendo estabelecidas em conjunto com a professora cooperante.

Uma vez que se tratava de um grupo de crianças recém-chegadas de um contexto de educação pré-escolar, a rotina foi desde cedo um fator primordial da integração das crianças. Num horário com início às 9h e conclusão às 15h30m e com duas pausas – de 30 minutos dedicados ao lanche da manhã e de 90 minutos para o almoço – os alunos dividiam os seus dias entre as diferentes áreas curriculares, sendo ainda reservada uma hora semanal para irem até à biblioteca e, quinzenalmente, para a aula de Expressão Musical. Além das atividades referidas, era realizada semanalmente a *Assembleia de Escola*, em que era reunida a comunidade escolar. Os momentos de *Assembleia de Escola* serviam para resolver pequenos conflitos ou para discutir alternativas para problemas

sinalizados, tal como a utilização do espaço exterior da escola. Para além disso, era também o momento em que eram selecionados os elementos das equipas de manutenção da escola, como a equipa responsável pela limpeza da escola ou pelo recreio.

Por outro lado, uma vez que se tratava de um grupo recém-chegado ao 1.º CEB, alguns alunos proferiram comentários que me inquietaram, assentes no preconceito de que o conhecimento só se efetuava com recurso aos manuais escolares ou a fichas de trabalho. Esta inquietude motivou-me e levou-me a encontrar alternativas de atividades que levassem os alunos a compreender que é possível a realização da aprendizagem sem o manuseamento obrigatório e de forma exclusiva de um manual ou de fichas de trabalho.

Ao longo do período de Prática Pedagógica, tive a oportunidade de atuar no âmbito de várias componentes do currículo do 1.º CEB, desde a área curricular de Português às Áreas do domínio da Educação Artística, tal como ilustro na tabela abaixo.

Área Curricular	Número de aulas lecionadas
Português	17
Matemática	21
Estudo do Meio	11
Educação Física	5
Expressão Artística - Artes Visuais	4
Expressão Artística - Expressão Dramática/ Teatro	3
Expressão Artística - Dança	1
Expressão Artística - Música	3

Tabela 1 - Número de aulas por área curricular - 1.º ano


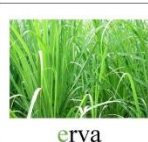

Apercebi-me, desde o primeiro momento, de que teria de planificar atividades que fossem ao encontro das características dos alunos. Queria também levar o grupo a desconstruir o preconceito que tanto me inquietara.

Ao longo da minha passagem por este contexto, planifiquei segundo dois moldes: um construído por mim e pelo meu par pedagógico (cf. Anexo I) e outro assente num modelo de Domínio de Autonomia Curricular (DAC), disponibilizado pela professora titular de

turma (cf. Anexo II). Em ambos os modelos, tanto eu como o meu par pedagógico recorremos aos documentos curriculares em vigor, designadamente, as *Aprendizagens Essenciais* (MEC, 2018) e os *Programas e Metas Curriculares* (Buescu *et al.*, 2015) promulgados pelo Ministério da Educação.

Recordo que este primeiro contacto com a atividade de planificar contribuiu fortemente para a construção da minha segurança no manuseamento dos documentos curriculares que, até este momento, considerava como algo “abstrato” (no sentido em que não me sentia segura na sua utilização). A planificação foi também encarada por mim como um instrumento fulcral aquando da atuação, pois planificar contribuiu para melhor organizar o tempo de aula que tinha disponível e, por consequência, rentabilizá-lo.

Na sequência desta atividade, apresento, na tabela abaixo, alguns exemplos de atividades que planifiquei e dinamizei, por área curricular, com a turma de 1.º ano.

Área Curricular	Exemplos de atividade realizada
Português	<p>Exploração dos diferentes sons associados ao grafema <e>, recorrendo a cartões (cf. abaixo) e à construção da <i>árvore dos sons do <e></i> ([e], [ɛ] e [i]).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  dedo </div> <div style="text-align: center;">  erva </div> <div style="text-align: center;">  veado </div> </div>
Matemática	Estendal da subtração (cf. página seguinte).
Estudo do Meio	Exploração das diferentes formas sob as quais a água aparece na natureza através da exploração vocabular do poema “Água”, de José Jorge Letria.
Educação Física	Manuseamento da bola através do “desenho” de números ou grafemas na parede.
Expressão Artística - Artes Visuais	Realização de uma composição plástica sobre o tema da <i>inclusão</i> , tendo como indutor a curta-metragem <i>Cordas</i> (Pedro Solís García, 2013.).
Expressão Artística - Expressão Dramática/ Teatro	Jogo dramático que consiste na atribuição a um objeto de uma função que não lhe é tradicionalmente atribuída.

Expressão Artística - Dança	Dança da reciclagem, ao som da canção <i>Planeta azul</i> , de Sónia Araújo.
Expressão Artística - Música	Destrava-línguas ritmado: trabalho em torno de um <i>trava-línguas</i> recorrendo a diferentes entoações e ritmos.

Tabela 2 – Exemplos de atividades por área curricular – 1.º ano

Em termos de atuação, recordo uma tarefa que, para mim, se tornou muito significativa:

Numa das minhas semanas de intervenção, foi-me proposto pela professora cooperante que introduzisse a subtração. Como tal, uma vez que, na mesma semana, exploraríamos o ciclo da água, planifiquei uma atividade de introdução à subtração que consistia em retirar peças de roupa do estendal.

Com esta atividade, parti de um cenário hipotético. Em diálogo com os alunos comecei por referir que tinha acabado de lavar as camisolas (Figura 1); então questionei os alunos sobre as suas hipóteses quanto às camisolas, se estariam ou não molhadas. Tendo obtido uma resposta afirmativa, voltei a questionar os alunos se, estando as camisolas molhadas, teriam água e, se sim, em que estado estariam. Deste modo, pude aceder ao conhecimento prévio dos alunos e conduzi-los num cenário hipotético.



Figura 1 - Estendal da subtração

De seguida, pedi aos alunos para imaginarmos que as camisolas já estavam secas e que as poderíamos recolher. Então, fui conduzindo um diálogo em que questionei o grupo quanto ao número de camisolas que ficariam no estendal caso recolhêssemos, por exemplo, três. Face às suas respostas, fui indagando também os alunos quanto ao raciocínio que efetuaram para obter o resultado. Após essa discussão, registei no quadro a representação da operação, introduzi o sinal da subtração «-», bem como a sua função.

Na minha perspetiva, esta foi uma atividade matemática significativa não só para mim, mas também para os alunos, por ter implicado atividades de manipulação do material e dos números, por um lado, e a interdisciplinaridade, por outro lado. No que respeita à manipulação dos números e dos materiais aquando do ensino da matemática, McIntosh, Reys e Reys (1992) consideram que esta ação desenvolve o raciocínio matemático e aprimora o sentido de número dos alunos. Já a interdisciplinaridade contribui para a aprendizagem efetiva graças ao seu contributo para uma aprendizagem sem as barreiras curriculares, sem encarar as diferentes áreas de conteúdo como elementos isolados. Note-se que, à luz do que referem Xavier *et al.* (2018, pp. 80-81), “a interdisciplinaridade está relacionada com uma nova concepção de divisão do saber, primando pela interdependência, a interação e a integração do conhecimento entre os campos do conhecimento de forma harmoniosa e significativa”.

Para além das atividades planificadas, muitos são os cenários em que, perante um grupo de alunos, temos de alterar os nossos planos, isto é, ao longo da nossa intervenção, vemo-nos a ser conduzidos por um outro percurso devido ao interesse dos alunos no próprio momento. Por vezes, um elemento externo à nossa planificação é o pretexto ideal para alterarmos o rumo da nossa aula e para construirmos uma atividade motivadora para os alunos. Um desses elementos pode ser uma simples planta, como recorde no relato do seguinte episódio:

Ao longo de uma das minhas intervenções, fui desafiada pela professora cooperante a plantar com os alunos uma árvore de fruto. Nesse momento, apesar de não ter planeado essa atividade, vi a oportunidade ideal para consolidar alguns aspetos inerentes à constituição das plantas, ao ciclo da água, bem como algumas das características dos seres vivos. Deste modo, pude dinamizar uma atividade prática e em que pudemos aprender, ou seja, foi um dos momentos em que desmistificámos que o conhecimento se adquire apenas através do contacto com os manuais e em que provámos o potencial da manipulação para a aprendizagem.

Outro exemplo de atividade que considero fundamental para a formação dos alunos são as visitas de estudo. Enquanto professora deste contexto, tive a oportunidade de acompanhar a turma em algumas saídas: ao teatro, ao Museu da Imagem em Movimento (MIMO), à *Leiria Cidade Natal* e, por fim, ao Moinho de Papel, em Leiria.

Durante estas visitas, fui percebendo a importância de levar os alunos a espaços externos à escola uma vez que, ao contactar com uma realidade diferente daquela a que estão habituados, realizam e consolidam aprendizagens que dificilmente experienciariam no contexto escolar. Um exemplo dessas aprendizagens foi a observação da moagem dos cereais, que pudemos realizar no Moinho de Papel.

Estes momentos contribuíram para que eu, enquanto professora, adquirisse novas competências, designadamente no que respeita à gestão de grupo. Note-se que, aquando de uma saída, esta gestão pressupõe que tenhamos uma atenção focada na manutenção da segurança dos alunos e na sua união.

Foi também na sequência deste processo de observação, atuação e reflexão que tomei consciência de alguns aspetos que considero fundamentais para a minha identidade enquanto professora: a importância do diálogo, da relação estabelecida entre professor e aluno e da atenção para com as fragilidades dos alunos.

A meu ver, o diálogo, para além de ser um pilar para a construção de aprendizagens dos diferentes domínios abrangidos pelo currículo, é, também, um sustentáculo para a construção do pensamento crítico dos alunos e um auxílio à gestão emocional e de potenciais conflitos. Considero que os alunos devem ser colocados perante cenários que lhes permitam refletir e debater, tanto sobre episódios por eles presenciados, como sobre episódios fictícios. Deste modo, os alunos adquirem competências que lhes permitem adotar uma posição crítica face a diferentes cenários. A título de exemplo destes momentos, refiro as discussões, em sala de aula, acerca de alguns conflitos verificados no momento do recreio, ou a gestão do espaço escolar, efetuada semanalmente na Assembleia de Escola. Nestes momentos, os alunos tinham a oportunidade de se manifestar em relação a algum aspeto que consideravam menos positivo, ponderavam sobre ele e construíam soluções. Para além disso, os alunos eram incumbidos pela manutenção ou cumprimento das soluções delineadas.

Um outro aspeto que considero fundamental para o contributo da construção das identidades dos alunos e para a concretização de aprendizagens é a relação que se estabelece entre o professor e o aluno. Tal como refere Cardoso (2013), esta relação deve ter como alicerces a confiança e a empatia para que, deste modo, o professor possa propor desafios e atividades diferentes, mas também revelar uma postura paciente e assertiva,

capaz de promover momentos extracurriculares em que se dedique a conhecer melhor cada um dos alunos em particular.

Por fim, uma vez que o meu relatório se dedica ao domínio da escrita, considero relevante refletir um pouco acerca da relação dos alunos com a escrita e às competências de escrita dos mesmos, num momento inicial da aprendizagem formal e depois de terem tido contacto com a leitura e a escrita em contextos informais (nomeadamente, o da educação pré-escolar).

Aquando do ingresso no 1.º ano de escolaridade, com base no que pude observar, muitas são as expectativas dos alunos pelo facto de ser o início do seu percurso do dito “aprender a ler e a escrever”. No entanto, este processo não é tão célere quanto os alunos desejariam. De facto, à chegada ao 1.º CEB, os alunos deparam-se com um conjunto de atividades que são encaradas como um retrocesso. São iniciadas as atividades em que se percorrem tracejados manuscritos com o lápis e em que se completam ilustrações, mas em que não se veem as suas palavras ou números representados. Vários foram os alunos que revelaram alguma frustração relativamente a este aspeto, pois já conheciam os números e algumas das letras, e, por isso, não compreendiam a necessidade da repetição exaustiva destes grafismos. Houve um caso que despertou a minha atenção e que recorde de seguida:

Nos registos de determinada aluna, para além de os grafemas apresentarem uma dimensão maior que os dos colegas, os seus traços eram disformes, ou seja, verificava-se alguma dificuldade ao nível da competência gráfica.

Com o avançar do período de Prática Pedagógica, eu e o meu par pedagógico apercebemo-nos de que esta aluna não era caso único e de que outros alunos sentiam dificuldades ao nível grafomotor, daí decorrendo um sentimento de frustração. Nesse sentido, procurámos desenvolver atividades que, apesar de consistirem no mesmo exercício de repetição, lhes potenciavam sensações diferentes. A título de exemplo, os alunos puderam desenhar os grafemas introduzidos, bem como os números em diferentes materiais, recorrendo a diferentes suportes, desde a terra do jardim da escola, às costas do colega do lado e, inclusivamente, manuseando uma bola na parede da escola.

De facto, e sem excluir tarefas de reprodução de grafemas numa folha de papel, pude verificar, bem como a minha colega, que a diversificação das atividades e dos materiais utilizados levou a um aumento da motivação dos alunos para a aprendizagem.

Em suma, quando reflito sobre quem fui e sobre quem quero ser enquanto professora do 1.º ano de escolaridade, considero que quero ser uma docente atenta. Quero estar atenta ao grupo de alunos com quem interagirei, às suas características, interesses e motivações para melhor preparar a minha atuação e para lhes propor momentos de aprendizagem que os motivem e que lhes proporcionem a curiosidade necessária para quererem conhecer mais.

Por outro lado, quero que essa atenção me ajude a construir um ambiente de aprendizagem e de confiança que nos permita, a mim e aos alunos, respeitar as nossas diferenças, os ritmos díspares e os interesses diversificados. Deste modo, considero que é possível construir um ambiente cooperativo em que, para além da orientação e supervisão que compete a um docente, também os alunos possam ser mentores dos seus pares e se sintam confiantes o suficiente para ajudarem o outro a ultrapassar algumas das suas fragilidades.

2.2. Enquanto professora de uma turma de 3.º ano de escolaridade

O segundo momento de Prática Pedagógica decorreu ao longo do segundo semestre do mesmo ano letivo, pelo que teve início em fevereiro de 2020 e terminou em junho do mesmo ano. À semelhança do contexto anterior, a instituição e a turma com que trabalhei inserem-se no 1.º CEB. Neste contexto, contei com o apoio da professora titular Catarina Jesus e com a supervisão da professora Dina Alves.

Ao longo deste semestre, assistiu-se ao agravamento da situação pandémica provocada pelo coronavírus, pelo que a maioria do período de intervenção foi efetuado mediante o modelo de ensino a distância.

Note-se que, de acordo com o artigo 22.º da Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro, as funções de um professor em ensino a distância são as seguintes: [i] acompanhamento dos alunos; [ii] promoção de uma abordagem de “trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade e a articulação curricular” (p. 27); [iii] promoção de competências ao nível das tecnologias de informação e comunicação; [iv] proposta de “estratégias de

comunicação adequadas, funcionando como um facilitador da aprendizagem, motivador para a participação nas atividades letivas e dinamizador da interação entre os alunos, os seus pares e os professores” (p. 28); e [v] criação de situações que garantam as condições de aprendizagem adequadas a cada um dos alunos.

2.2.1. Caracterização do contexto educativo e do meio envolvente

A instituição escolar em que eu e o meu par pedagógico fomos inseridas no contexto da Prática Pedagógica do 1.º CEB II situa-se no concelho de Leiria e insere-se num meio essencialmente residencial. A instituição conta com a influência de alguns estabelecimentos dedicados ao setor terciário e com uma vasta área florestal.

Inseridas num vasto agrupamento de escolas da região de Leiria, as escolas por este abrangidas têm como visão promover a continuidade do agrupamento pelo sucesso educativo, social e pela intervenção realizada com a comunidade. Para tal, são privilegiados os valores mencionados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins coord, 2017): base humanista, saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade. Neste sentido, são ainda privilegiados os valores, considerados pelo agrupamento essenciais à cultura escolar, sendo estes a “responsabilidade e integridade”, a “excelência e exigência”, a “curiosidade, reflexão e inovação”, a “cidadania e participação” e, por fim, a “liberdade” (Martins coord, 2017, p. 11).

No que respeita às infraestruturas da instituição, esta é constituída por um edifício único, de dois pisos. Este, além de contar com 10 salas de aula e lavabos para professores e alunos, conta ainda com salas dedicadas às Expressões, um laboratório, uma biblioteca, um centro de recursos, uma sala de professores e um gabinete. Já no espaço exterior ao edifício, podemos encontrar um campo de jogos, um parque infantil, algumas mesas, bancos, um jardim e uma horta cultivada por todas as turmas.

No que respeita aos recursos humanos, a instituição conta, para além do pessoal docente, com quatro assistentes operacionais.

Quanto à sala de aula em que pude intervir, ainda que brevemente, além das mesas de trabalho dispostas em grupos e da secretária da docente, esta estava organizada em quatro

espaços: de leitura, das artes, da matemática e dos jogos. É de salientar que, no que respeita à decoração do espaço da sala, esta estava organizada por áreas curriculares e possibilitava a exposição de trabalhos elaborados pelos alunos.

2.2.2. Caracterização do grupo

A segunda turma em que intervimos no âmbito da Prática Pedagógica encontrava-se a frequentar o 3.º ano de escolaridade. Esta era composta por 26 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, sendo 14 alunos do sexo masculino e 12 do sexo feminino. No que respeita à origem dos alunos, o grupo manifestava-se homogéneo na medida em que todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e residem no concelho de Leiria. Por fim, relativamente às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018), existiam 7 alunos que beneficiavam de medidas universais.

No que respeita ao desenvolvimento da criança entre os 7 e os 12 anos, esta encontra-se ainda no *estádio das operações concretas* pois, tal como refere Papalia (1981, p. 321), já possui a capacidade de “usar símbolos de um modo algo sofisticado para executar operações, ou atividades mentais, em oposição às atividades físicas que eram a base de [...] pensar anterior” e de “descentrar, isto é, levar em conta todos os aspectos de uma situação ao tirar conclusões, em lugar de ater-se a um único aspecto, como fazia durante o estágio pré-operacional”. É também neste estágio que a criança constrói um pensamento lógico e vai criando uma postura empática e em que se coloca no papel do outro, deixando progressivamente o egocentrismo.

2.2.3. Relato e reflexão da Prática Pedagógica

O segundo contexto de Prática Pedagógica configurou-se num grande desafio e, em simultâneo, como uma grande oportunidade para a concretização de aprendizagens. Desta vez, ao longo do período de observação, pude contactar com estratégias pedagógicas que vieram a dar resposta a algumas das inseguranças que senti aquando da interação com o 1.º ano, designadamente no que respeita à gestão do grupo.

Uma vez que se tratava de uma turma do 3.º ano de escolaridade que tinha sido acompanhada pela mesma docente desde o seu ingresso no 1.º CEB, foram várias as estratégias dinamizadas pela professora cooperante que me despertaram interesse, certamente aplicadas tendo em conta o conhecimento profundo das características dos alunos. De entre as referidas estratégias, considero pertinente salientar dois aspetos: uma metodologia de trabalho específica e uma técnica que permite uma gestão mais eficaz do grupo nos momentos de retorno à sala.

A metodologia de trabalho aplicada a esta turma como forma a potenciar a sua curiosidade e as suas competências de pesquisa foi a metodologia de trabalho por projeto, incidindo essencialmente sobre a área curricular de Estudo do Meio. Sendo esta metodologia definida por Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p. 24) como “um estudo em profundidade [...] sobre um problema ou um tema” que se diferencia “pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz”, é imperativo que quem se baseia nela para atuar pedagogicamente vá ao encontro dos interesses dos alunos pois, como é defendido pelos mesmos autores, trata-se de uma variável fundamental para o sucesso de cada projeto. Nas aulas centradas nesta metodologia, a professora cooperante baseava-se exatamente nisso.

Por outro lado, a estratégia auxiliar que a docente cooperante utilizava para gerir o grupo nos momentos de retorno à sala era a aplicação de exercícios de *mindfulness*. Com o propósito de preparar a turma para a adoção de uma postura proativa face às tarefas propostas, esta prática é definida por Nunes (2018, p. 27) como uma autoanálise, um “estado da mente saudável, através da qualidade de estar atento, consciente e presente” e um momento “em que se presta atenção de propósito e sem julgamento, ao momento presente, de forma gentil, sem intenção de modificá-lo”.

Ambas as estratégias foram consideradas por mim e pela minha colega como elementos a manter ao longo dos nossos momentos de intervenção. No entanto, tivemos apenas a oportunidade de intervir presencialmente com o grupo durante um dia, devido ao agravamento da pandemia com que temos lidado.

De acordo com o plano da Prática Pedagógica, a nossa intervenção individual teria início no final do 2.º Período letivo e continuaria durante grande parte do 3.º Período. Porém,

tivemos de nos adaptar às circunstâncias e adaptar a nossa intervenção segundo os princípios da metodologia de ensino a distância.

Este novo paradigma foi, para mim, um retrocesso no que respeita ao relacionamento com os alunos. As diretrizes tinham como mediadoras as sessões da plataforma *Estudo em Casa*, transmitidas através da televisão, e a nossa ação consistia no reforço e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo dessas sessões. Deste modo, eu e o meu par pedagógico optámos por planificar atividades que fossem ao encontro dos conteúdos apresentados no *Estudo em Casa* e que permitissem aos alunos a sua sistematização e consolidação. Assim, a nossa ação assentava num sistema de ensino assíncrono, à exceção de algumas sessões de apoio por nós dinamizadas em que participavam os alunos que tinham maiores dificuldades.

Ao longo de todo o período em que interviemos com os alunos neste contexto, tivemos a oportunidade de dinamizar atividades que abrangeram grande parte das componentes curriculares do 3.º ano. Com vista à sistematização de informação relativamente às atividades por mim planificadas e dinamizadas, apresento a tabela abaixo.

Área Curricular	Número de aulas dadas (P – presencialmente; D – a distância)	Exemplos de atividades planificadas e implementadas
Português	1 – P; 12 - D	Produção de uma notícia sobre uma catástrofe natural e gravação de um breve noticiário
Matemática	1 – P; 7 – D	Simetria do nome – atividade em que, partindo da mancha gráfica do nome de cada aluno, é delimitado o seu contorno e, posteriormente, desenhada a sua simetria.
Estudo do Meio	1 – P; 7 - D	Construção de uma bússola

Tabela 3 - Número de aulas e exemplos de atividades planificadas e implementadas por área curricular - 3.º ano

O período de ensino a distância foi um momento de grandes aprendizagens, nomeadamente no que respeita à planificação, à interação com o grupo, à importância da

assertividade e da objetividade, bem como no diz respeito à transdisciplinaridade das tarefas propostas.

No que concerne à planificação, ao longo deste período, eu e o meu par pedagógico tivemos de adaptar os nossos documentos ao registo de ensino. Para além de acompanharmos todas as tarefas direcionadas ao grupo com um texto em que explicávamos o procedimento a seguir, estávamos também encarregadas de dar *feedback* aos alunos acerca do seu desempenho na resolução das tarefas propostas (Anexo III).

No que respeita à interação com os alunos, apercebi-me de que esta era realizada morosamente e, em certos casos, de um modo muito menos eficaz do que aconteceria numa sala de aula, presencialmente. Para além disso, uma vez que o contacto era feito essencialmente por via assíncrona e em forma de *feedback*, foi muito difícil para mim estabelecer uma relação de proximidade com os alunos e conhecê-los além da informação que obtínhamos através dos seus registos ou das informações trocadas com a professora cooperante.

Independentemente do contexto de ensino em que cada professor se insira, considero que o seu discurso deve ter como base dois critérios: a objetividade e a assertividade. Deste modo, os alunos compreendem eficazmente a mensagem que se permite transmitir. No contexto de ensino a distância, esses critérios viram a sua importância alargada devido ao facto de o único contacto com os alunos ser estabelecido por via textual, à exceção dos momentos síncronos, destinados ao esclarecimento de dúvidas.

Já no que respeita à relação entre atividades e à transdisciplinaridade que estas devem potenciar, compreendemos, ao longo do semestre em causa, que o facto de as propostas se relacionarem entre si facilita o processo de aprendizagem dos alunos e faz com que estes perspetivem a aprendizagem de forma global e articulada, isto é, que ganhem consciência do carácter transdisciplinar de determinadas aprendizagens.

Uma das atividades em que foi trabalhado o carácter transdisciplinar dos conteúdos a lecionar assentou na disciplina de Português e no domínio da escrita. Apesar de este ter sido o contexto em que menos intervimos, devido à conjuntura que se vivia à época, gostaria de destacar uma atividade que, a meu ver, se revelou bastante frutífera para o grupo:

Na sequência da exploração das catástrofes naturais, no âmbito da área curricular de Estudo do Meio, os alunos foram desafiados a redigir uma notícia (género de texto com que os alunos já tinham contactado) relacionada com um desses eventos e, mais tarde, a apresentá-la em direto como se fossem jornalistas de uma estação de televisão nacional.

Ao longo da atividade, várias foram as fragilidades evidenciadas pelos alunos ao nível compositivo (respeito pela estrutura típica da notícia); houve casos, por exemplo, em que os alunos, ao invés de uma notícia, redigiram um texto narrativo. No entanto, tentei colmatar essas evidências através dos comentários (feedback) que ia tecendo. Assim, os comentários por mim tecidos tomaram a forma de sugestões para que reescrevessem o texto seguindo a estrutura da notícia, aproximando-se, então, do objetivo pretendido.

Finalmente, com as produções escritas concluídas e revistas, os alunos realizaram apresentações muito originais e criativas, em que deram voz aos seus textos.

Com esta atividade, considero que consegui aliar três grandes áreas, numa perspetiva inter e transdisciplinar: o Português, pela integração dos domínios da escrita e da oralidade; o Estudo do Meio, recorrendo aos conhecimentos dos alunos acerca das catástrofes naturais; e o seu conhecimento acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação¹.

Por fim, em conformidade com tudo o que foi referido ao longo da presente reflexão, considero que o contexto deste segundo momento de Prática foi, ainda que um grande desafio, um período de grande aprendizagem, em que tive de adquirir conhecimentos e competências ao nível das ferramentas tecnológicas, o que me munuiu de instrumentos que melhoraram a minha atividade enquanto docente.

Findo o meu percurso enquanto interveniente no 1.º CEB, concluo que, além de atenta, como referi anteriormente, quero ser uma professora motivadora e aberta a novas estratégias. Se houve aprendizagem significativa que efetuei ao longo deste percurso foi

¹ Tal como é referido na Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, que aprova o plano tecnológico da Educação: “[a] integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses”.

que, enquanto docentes, devemos ter a capacidade de nos adaptarmos às circunstâncias com que nos deparamos, bem como aos recursos e aos protagonistas de qualquer contexto educativo.

3. Prática Pedagógica em contexto de 2.º CEB – 5.º ano

Os últimos momentos de Prática Pedagógica ocorreram ao longo dos 1.º e 2.º semestres do 2.º ano do mestrado, tendo tido início em setembro de 2020 e tendo sido finalizados em junho de 2021.

Ao longo deste ano tive a oportunidade de acompanhar uma turma do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB nas disciplinas de Português, com a cooperação da professora Susana Cipriano e supervisão da professora Susana Nunes, e de História e Geografia de Portugal, com a cooperação do professor Rui Dinis e supervisão dos professores Sara Trindade (1.º semestre) e Gilberto Moiteiro (2.º semestre).

3.1. Caracterização do contexto educativo e do meio envolvente

Os dois últimos momentos de intervenção – as Práticas Pedagógicas de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB I e II – decorreram numa instituição escolar do concelho de Leiria que alberga grupos desde o contexto de creche até ao 3.º CEB.

Neste contexto, em que a missão tem como ponto de chegada o desenvolvimento de aptidões científicas, pessoais, religiosas e sociais dos seus alunos, são seis as metas que orientam a pedagogia escolar: [i] “Educação de Qualidade, de Exigência e de Responsabilização”; [ii] “Educação para o Saber Ser e Saber Estar”; [iii] “Competências e Valorização dos Colaboradores Docentes e Não Docentes”; [iv] “Aprofundamento da relação Escola-Família”; [v] “Melhoramento as Condições dos Espaços e Equipamentos”; [vi] “Desenvolvimento de uma Política de Cooperação com Vários Parceiros Regionais, Nacionais e Internacionais” (CCMI, 2020, pp. 15-21).

Tratando-se de uma instituição com diversas valências, esta dispõe, nas suas infraestruturas, de múltiplos espaços destinados a cada um dos contextos/áreas

educativas, de que são exemplo os espaços comuns dedicados aos docentes, como as salas dos diretores, dos professores, da Direção e os gabinetes de atendimento aos Encarregados de Educação. No que concerne ao espaço exterior, a instituição dispõe de espaços destinados à prática de exercício físico, como o campo de minigolfe e os dois campos de futebol, e ainda de espaços de lazer, como os parques infantis e os jardins.

Além do corpo docente que satisfaz as necessidades das valências que alberga, a instituição conta ainda com a colaboração de mais de trinta funcionários.

Por fim, relativamente à sala de aula em que intervimos, esta está equipada com vinte e oito mesas e cadeiras para os alunos, alinhadas e dispostas de frente para o quadro, uma mesa para o docente e uma secretária para o computador. Além disso, este espaço conta ainda com um quadro branco, um quadro interativo, um projetor, dois quadros de cortiça, um conjunto de cacifos e abundante luz natural.

3.2. *Caracterização do grupo*

Neste último contexto de Prática Pedagógica, tive a oportunidade de lecionar as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal à mesma turma.

Assim, a turma com que trabalhei frequentava o 5.º ano de escolaridade e contava com 28 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, pelo que, à semelhança dos grupos anteriores, se insere também no período escolar e no *estágio das operações concretas* (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011). Quanto ao género, a turma possui um equilíbrio entre sexos, sendo que catorze alunos são do sexo masculino e catorze do sexo feminino.

Caracterizada pelos professores cooperantes como uma turma com bom desempenho, esta integrava também um conjunto de três alunos que careciam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (cf. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho). Assim, destaca-se um aluno com dislexia, ainda que a um nível ligeiro; um aluno com *deficit* cognitivo e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e um aluno, à época, aguardava por um Relatório Técnico-Pedagógico (cf. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, que contemplasse as medidas seletivas e ou adicionais mobilizadas para o seu acompanhamento).

Por fim, analisando o horário atribuído à turma, são destinados semanalmente 225 minutos à disciplina de Português (distribuídos em dois blocos de 90 minutos e um de 45 minutos) e 135 minutos à disciplina de História e Geografia de Portugal (distribuídos por um bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos).

3.3. Enquanto professora de História e Geografia de Portugal

No decorrer da minha experiência enquanto mestrande e docente atuante na disciplina de História e Geografia de Portugal, muitas foram as aprendizagens efetuadas.

Em primeiro lugar, ainda ao longo do período de observação, compreendi que a turma em que viria a atuar se mostrava muito empenhada, participativa, curiosa e conhecedora no que respeita ao passado do nosso país. Foi a partir desse momento que compreendi a necessidade de me preparar cientificamente para as questões que os alunos me colocariam aquando da minha intervenção enquanto docente.

Neste sentido, procurei planificar e fundamentar a minha ação com vista a preparar-me da melhor forma possível relativamente a esse aspeto. Enquanto professora de História e Geografia de Portugal, procurei dinamizar aulas que fossem ao encontro das características dos alunos e que cultivassem a sua curiosidade. Confesso que a planificação e a preparação dessas aulas foram um grande desafio pois requereram uma grande pesquisa da minha parte já que a formação de um professor não se cinge à informação que nos é fornecida pelos planos de estudos de qualquer grau de ensino. Ainda assim, procurei sempre munir-me de todas as ferramentas e estratégias que me permitissem dinamizar aulas motivadoras, interessantes e ricas em termos de aprendizagens para os alunos.

A tabela seguinte ilustra a quantidade de aulas lecionadas, bem como alguns exemplos de atividades dinamizadas.

Disciplina	Número de aulas dadas (P – presencialmente; D – a distância)	Exemplos de atividades planejadas e implementadas
História e Geografia de Portugal	22 – P	Construção do <i>Jornal Histórico</i> – material de estudo com lacunas que foram preenchidas ao longo da exploração efetuada em aula; Exploração de conteúdos partindo da audição de canções como “Conquistador”, de Da Vinci e “A lenda d’El Rei D. Sebastião”, de José Cid (ambas as canções serviram de mote à exploração dos efeitos da expansão marítima e das causas da perda da independência em 1580, respetivamente).
	2 – D	<i>Escape Room</i> , com vista à consolidação de conteúdos relacionados com a sociedade portuguesa dos séculos XIII e XIV.

Tabela 4 - Número de aulas e exemplos de atividades planejadas e implementadas na disciplina de História e Geografia de Portugal - 5.º ano

Ainda que, numa fase inicial, apresentasse uma preparação científica sólida ao nível dos conteúdos a lecionar, aquando das minhas primeiras intervenções senti ainda alguma insegurança no que respeita à gestão do tempo e à originalidade das minhas propostas, pelo que recorria essencialmente ao manual e a vídeos disponibilizados pela plataforma *Escola Virtual*.

No entanto, reconheço que teria sido necessário investir, desde cedo, noutra tipo de recursos. De facto, tal como referem Gil e Farinha (2014, p. 6): “apesar de o *software educativo* ser um auxiliar muito importante para o ensino, não é suficiente por si só, requerendo, indubitavelmente, orientações e a mediação do professor”. Assim, paulatinamente, procurei inovar as minhas propostas sem descurar a qualidade do ensino que propunha aos alunos. Neste sentido, foi a partir do segundo momento de confinamento, coincidente com o arranque do 2.º semestre, em fevereiro de 2021, que considero ter avançado nas propostas educativas, apresentando atividades mais apelativas e eficazes para a construção do conhecimento histórico dos alunos. Recordo um episódio nesse sentido, respeitante à aula do dia 26 de março de 2021:

Tive a oportunidade de intervir com a turma seguindo o modelo de ensino a distância. Neste período, e uma vez que nos encontrávamos a explorar a cultura portuguesa dos séculos XIII e XIV, dinamizei uma Escape Room com vista à consolidação do conhecimento adquirido. Recuperando a fundamentação teórica que fiz a propósito desta atividade, volto a citar Moura e Santos (2020), que referem que, numa Escape Room, é comum fazer com que os jogadores sejam colocados num local e tempo que não o atual; por esta razão, tomei como cenário o Castelo de Leiria. Uma vez que estamos a estudar a época medieval, foi precisamente nesse contexto histórico que os alunos se inseriram.

Com esta atividade, consegui motivar os alunos e conduzi-los à consolidação dos conteúdos explorados. Para além disso, na minha perspetiva, o facto de levar os alunos a colocarem-se no contexto histórico em estudo proporcionou-lhes não só o desenvolvimento do raciocínio abstrato, mas também a possibilidade de se colocarem no papel do outro.

Em termos de recursos pedagógicos utilizados na atuação pedagógica, há um aspeto em que a Prática neste contexto de ensino contrastou com a Prática Pedagógica levada a cabo no 1.º ano de escolaridade. Se, no primeiro contexto, procurei afastar-me dos recursos impressos como o manual ou as fichas de trabalho, neste contexto procurei potenciar estes recursos com vista à promoção de aprendizagens significativas nos alunos e, em alguns momentos, da sua autonomia. Note-se que, no caso do estudo da História de Portugal, um dos recursos de base para a construção de conhecimento são as imagens, a representação pictórica de personalidades, locais ou acontecimentos passados. Então, recorri muitas vezes aos documentos apresentados no manual dos alunos para explorarmos e estudarmos os diferentes conteúdos, em complementaridade com outros recursos. Um exemplo disso foi a utilização de recursos como algumas canções, como refiro na reflexão referente às aulas dos dias 2 e 4 de junho de 2021:

Quase no final do meu período de intervenção neste contexto, estando mais segura ao nível do domínio científico e da planificação, sentia que havia ainda algo a melhorar na minha atuação: a introdução de novos conteúdos ou a transição entre estes. Assim, para além de manter o momento introdutório das aulas como uma revisão e consolidação dos conteúdos explorados nas aulas anteriores, tomei a iniciativa de iniciar duas das minhas últimas aulas com duas canções portuguesas:

“Conquistador” (Da Vinci) e “A lenda d’El Rei D. Sebastião” (José Cid). A partir das letras das músicas, explorámos as temáticas históricas em estudo. Deste modo, consegui proporcionar aos alunos um momento de contacto com a arte, de reflexão e, simultaneamente, de estudo.

Com esta atividade, julgo ter valorizado as potencialidades pedagógico-didáticas da música. De acordo com Oliveira (2001, p. 25):

A música é uma manifestação artística que nos atinge profundamente, está ligada a emoções, paixões, sentimentos, movimento, questionamentos, protesto. É uma maneira de sentir e pensar que, ao mesmo tempo, tem o poder de nos fazer rir, chorar, cantar, dançar, imaginar, questionar e refletir.

Ainda assim, tal como referem Silva e Santos (2017), não basta que se ouça a música, mas que se complemente a audição com a compreensão da letra, tendo em conta o contexto histórico para o qual a canção remete, e que se conduza os alunos a uma pequena reflexão sobre o que se ouviu. Foi isso que tentei fazer, com base nas canções “Conquistador” (Da Vinci) e “A lenda d’El Rei D. Sebastião” (José Cid).

Em suma, a minha experiência enquanto professora de História e Geografia de Portugal foi muito significativa para a construção da minha identidade enquanto docente. Com esta experiência, pude compreender melhor a profissional que ambiciono ser: uma profissional dinâmica, motivadora e condutora dos alunos no que diz respeito à construção do seu processo de aprendizagem.

3.4. Enquanto professora de Português

Ao longo do mesmo ano letivo e com a mesma turma, tive a oportunidade de intervir também enquanto professora de Português.

No contexto da disciplina de Português, após o período de observação, pude concluir que intervim com uma turma com grandes competências ao nível do domínio da Língua Portuguesa, pela qualidade do seu discurso e pela sua participação em sala de aula. Neste sentido, à semelhança do que procurei aplicar nos contextos anteriores, continuei a planificar tendo em consideração as características do grupo. A tabela seguinte contempla

algumas das atividades dinamizadas nas aulas lecionadas, procurando seguir uma lógica de articulação entre domínios.

Disciplina	Número de aulas dadas (P – presencialmente; D – a distância)	Exemplos de atividades planejadas e implementadas
Português	23 – P 6 – D (4 aulas em sessão síncrona e 2 em sessão assíncrona)	<p><u>Leitura, Educação Literária e Oralidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação coletiva da obra <i>As Naus de Verde Pinho</i>, de Manuel Alegre • Representação teatral da obra dramática <i>O Príncipe Nabo</i>, de Ilse Losa. <p><u>Oralidade e Gramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo “Prova que sabes!” (revisão de conteúdos gramaticais lecionados, através de questões aos colegas) <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita de um texto de opinião.

Tabela 5 - Número de aulas e exemplos de atividades planejadas e implementadas na disciplina de Português - 5.º ano

Ao longo do meu percurso enquanto professora de Português, fui revelando e tentando colmatar algumas dificuldades a nível científico, ao nível da gestão do tempo e da planificação e, também, ao nível da criatividade das minhas propostas.

No que respeita ao domínio científico, confesso ter sido esse o maior desafio do meu percurso. Numa fase inicial, vários foram os momentos em que me debati com algumas inseguranças no domínio dos conteúdos, tendo levado essas fragilidades para a sala de aula. Ainda assim, fui tentando colmatar essas debilidades com o apoio das professoras cooperante e supervisora e dedicando-me afincadamente ao estudo que um professor necessita de fazer para se preparar para uma aula.

Quanto à gestão do tempo e à planificação, a maior fragilidade que me foi apontada foi a quantidade de atividades que propunha para o período em que intervinha, ou seja, apresentava planificações demasiadamente ambiciosas. Ainda assim, considero ter

havido evolução a este respeito. Zabalza (2003, p. 47), quando se refere à planificação, afirma que esta se trata de um documento cuja função passa por “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Prever possíveis cursos de um fenómeno é plasmar de algum modo as nossas previsões, desejo, aspirações e metas”. Considero que, a partir do 2.º semestre letivo, e inspirando-me em Zabalza, alterei a minha postura quanto ao ato de planificar, procurando planejar um menor conjunto de atividades, sem interferir com a qualidade das aprendizagens que pretendia que os alunos efetuassem.

Neste sentido, procurei também diversificar as atividades a implementar durante as aulas. Uma dessas atividades consistiu na dramatização da obra *O príncipe Nabo*, de Ilse Losa. Com a abordagem que desenvolvi, pude proporcionar aos alunos uma aula diferente, realizada no espaço exterior da escola; nela, para além de contactarem com um ambiente diferente, os alunos puderam interagir com os colegas, trabalhar cooperativamente e compreender melhor a dinâmica do texto em estudo que, no caso, era o texto dramático, expressando-se através da dramatização/representação teatral, que encararam como *jogo linguístico*. Tal como refere Barbeiro (1998), sendo a atividade de dramatização considerada como um *jogo linguístico*, esta apresenta a potencialidade de estabelecer uma relação entre o jogo e a linguagem, dando lugar à execução de processos linguísticos inerentes ao domínio da comunicação e da oralidade.

Através da seleção de estratégias que considero terem sido criativas e dinâmicas, vi crescer em mim uma professora mais confiante e, conseqüentemente, com uma relação mais empática com os seus alunos. Com base na minha experiência, considero que a confiança de um professor é um instrumento fundamental para o bom funcionamento de uma aula. Considero ainda que, ao sentir-se seguro, o professor acaba por transferir a sua confiança para o grupo e o ambiente de aprendizagem melhora substancialmente.

Como se poderá ver no relato seguinte, o resultado desta transformação permitiu-me também efetuar a ligação entre as duas disciplinas de 2.º CEB que lecionei:

Aquando da minha última semana de intervenção, foi-me proposto pela professora cooperante continuar o estudo do texto poético, recorrendo a duas obras, sendo uma delas As Naus de Verde Pinho, de Manuel Alegre.

Foi aquando da exploração deste poema que atingi o auge da minha confiança e segurança enquanto professora da disciplina de Português em formação, pois senti

que a aula decorreu de um modo dinâmico, harmonioso, criativo e interessante. Através desta exploração, fui relacionando algumas marcas textuais com os conteúdos explorados no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal.

É esta sensação que pretendo imprimir às minhas aulas de Português: o sentimento de confiança em mim e, conseqüentemente, nos meus alunos. Quero ser uma professora motivadora, confiante e capaz de assumir uma atitude transdisciplinar, pois, como pude experienciar, esta é uma estratégia que contribui para o funcionamento harmonioso de uma aula e para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, dando-lhes a sensação de união entre conteúdos e disciplinas.

Em suma, quero ser uma professora atenta, perseverante e proativa. Reconheço que o meu percurso enquanto docente está prestes a começar e que muitos serão os momentos de fragilidade, mas, ainda assim, quero munir-me de todas as ferramentas que estiverem ao meu alcance para melhor atender às necessidades dos alunos com quem vier a intervir.

4. Apreciação global das Práticas Pedagógicas

As Práticas Pedagógicas acima relatadas foram momentos cruciais para a construção da minha identidade enquanto professora nos contextos de 1.º e 2.º CEB. Nestes momentos, tive a oportunidade de interagir e cooperar com profissionais que me transmitiram muito mais do que conhecimento académico, na medida em que me ajudaram a reforçar a crença de que o ensino e a aprendizagem de cada um dos alunos com quem interagimos vai muito além do que é contemplado nos documentos curriculares.

Através deste contacto, construí a certeza de que um professor tem um papel fundamental na construção da identidade de cada um dos alunos com que se cruza, acabando por ter influência na construção de uma sociedade mais consciente em diferentes domínios, desde o domínio da língua, da cultura ou da interação e cooperação com o outro.

Uma vez que assisti ao propagar de uma pandemia, aquando da frequência deste mestrado, considero também que esta experiência me “ensinou” a importância da capacidade de resiliência e de adaptabilidade, designadamente a passagem pelo regime

de ensino a distância e a transição para um ensino presencial inundado de medidas de segurança e higiene que limitaram fortemente o contacto com os alunos.

Assim, sintetizando o meu percurso nos três contextos de ensino, considero que a minha evolução e a construção da minha identidade profissional resultaram do meu empenho, das experiências por que passei (ensino presencial e não presencial) e, incontornavelmente, do acompanhamento que me foi conferido ao longo deste percurso, tanto por parte dos professores titulares de turma, como dos professores supervisores e dos professores das demais unidades curriculares.

Parte II – Dimensão investigativa

1. Contextualização

A segunda parte do presente relatório contempla a investigação levada a cabo no contexto de 1.º CEB, com dois alunos do 4.º ano de escolaridade, abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, apresentando dois deles um diagnóstico de Dislexia Evolutiva Fonológica (DEF).

Esta investigação decorreu ao longo do ano letivo 2020/2021, entre outubro de 2020 e junho de 2021, tendo surgido no âmbito das atividades de apoio educativo desenvolvidas a convite da instituição em que me encontrava aquando da Prática Pedagógica de 2.º CEB. As sessões dinamizadas incidiram sobre o domínio da escrita (em articulação com os restantes domínios) e foram planificadas em função das atividades desenvolvidas em sala de aula com o professor titular de turma. O objetivo destas sessões de apoio era o de reforçar as aprendizagens dos alunos em questão.

O projeto de investigação que se apresenta nas próximas páginas surge do contexto acabado de apresentar e está organizado em quatro momentos. Em primeiro lugar, expõe-se o enquadramento teórico que sustentou a investigação realizada (tendo em conta o enquadramento legislativo, a definição do conceito de *dislexia*, as suas causas e subtipos, bem como as especificidades relativas ao processo de ensino e aprendizagem da escrita e a apresentação de dois dispositivos didáticos orientados para o ensino da escrita). Em segundo lugar, é apresentada a metodologia de investigação, em que se revelam as opções metodológicas, bem como os procedimentos do estudo. De seguida, é efetuada a análise dos dados recolhidos. Por fim, são tecidas as considerações finais acerca do estudo realizado.

2. Enquadramento teórico

2.1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, é abandonada a categorização dos alunos com algum tipo de necessidade educativa como alunos com *Necessidades*

Educativas Especiais. Este decreto surge como promotor da integração plena dos discentes, ao longo de todo o seu percurso educativo, e como uma salvaguarda para que se atinja o que é preconizado pelo documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, coord., 2017).

Com o intuito de dar resposta a potenciais necessidades manifestadas pelos alunos, são estabelecidos, no Decreto-Lei n.º 54/2018, três níveis de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: [i] *medidas universais*, aplicadas a todos os alunos; [ii] *medidas seletivas*, aplicadas para colmatar as necessidades dos alunos que não são salvaguardadas pelas medidas anteriores; [iii] *medidas adicionais*, aplicadas quando as medidas universais e seletivas se revelam insuficientes.

Para que estas medidas sejam aplicadas, é necessário que se verifiquem necessidades de intervenção evidenciadas pelo aluno. Na sequência dessa identificação, é elaborado um relatório técnico-pedagógico que será sujeito a posterior aprovação por parte dos tutores do educando e homologado pelo diretor da equipa multidisciplinar. Dentro dos recursos organizacionais, destacam-se as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, estando-lhes atribuídas a manutenção e monitorização para uma educação inclusiva em toda a comunidade de ensino, bem como o acompanhamento dos centros de apoio à aprendizagem. Assim, ao abrigo do que apresenta o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, os alunos que manifestam Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Tendo como referência a definição apresentada por Correia e Martins (1999, p. 5), as Dificuldades de Aprendizagem (DA) albergam “todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente”. Correia (2008, p. 46) clarifica a noção de Dificuldades de Aprendizagem, adicionando o termo *Específicas* e explicitando o seu sentido:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, preceivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista

a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

De acordo com a noção apresentada, em que se clarifica a incidência das DAE sobre a fala, escrita, leitura e raciocínio matemático, estamos perante um conjunto de quatro dificuldades: [i] a dislexia, ao nível da escrita, da leitura e da oralidade; [ii] a disgrafia (que diz respeito à caligrafia) e [iii] a disortografia (que incide sobre o domínio ortográfico); [iv] a discalculia, ao nível da matemática e da resolução de problemas (Cruz, 2009).

Na corrente investigação será dada primazia à dislexia, focando-se o trabalho na escrita (enquanto domínio privilegiado), na leitura e na oralidade.

2.2. *A especificidade da dislexia enquanto DAE*

Inicialmente identificada por Kussmaul (1877) como “word-blindness”, a *dislexia* tem sido estudada desde o último quartel do século XIX. Inicialmente, esta era caracterizada como uma cegueira textual que em nada interferia com as demais competências do indivíduo: “A complete text-blindness may exist, although the power of sight, the intellect, and the powers of speech are intact” (Kussmaul, 1877, p. 770). Um século mais tarde, passou a ser considerada como uma DAE (Moura, Pereira & Simões, 2018a), caracterizada pela dificuldade no reconhecimento de palavras ao nível da competência ortográfica e da capacidade que o indivíduo possui em descodificar o código escrito. Deste modo, a dislexia deixou de ser encarada como uma incapacidade, *cegueira para as palavras* (“word blindness”), passando, então, a ser considerada como uma fragilidade revelada pelo indivíduo aquando da descodificação de um conjunto de grafemas.

Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003, p. 2, citados por Moura, Pereira & Simões, 2018 a, p. 5) referem a origem neurobiológica desta dificuldade, relacionando a dislexia com uma disfunção do sistema nervoso:

A Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por uma reduzida competência ortográfica e habilidades de descodificação. Estas dificuldades tipicamente resultam de um défice na componente fonológica da linguagem, que é inesperado em relação às outras competências cognitivas e às condições educativas proporcionadas.

Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e uma reduzida experiência leitora, o que pode condicionar o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

Com base na informação apresentada, é possível referirmo-nos à *dislexia* como uma dificuldade de origem neurobiológica que incide sobre o domínio fonológico, isto é, que se manifesta pela fragilidade na identificação e descodificação de palavras, bem como ao nível da competência ortográfica.

Neste sentido, Teles (2008) refere-se à dislexia como a dificuldade que um indivíduo apresenta relativamente à palavra escrita, ou seja, trata-se de uma dificuldade de aprendizagem que se manifesta por défices ao nível do processamento fonológico. Deste modo, um indivíduo com dislexia revela dificuldades ao nível da leitura, motivadas, por sua vez, pela dificuldade em relacionar os sons da fala com o seu significado. Para além do défice ao nível do processamento fonológico, o indivíduo apresenta também fragilidades no domínio da memória de trabalho, da automatização na conversão de fonemas para grafemas – ou seja, ao nível da escrita – e no processo inverso (Teles, 2008).

Hennigh (2003) debruça-se sobre esta dificuldade, reforçando a fragilidade ao nível da consciência fonológica. Nesta perspetiva, o indivíduo com dislexia manifesta uma série de dificuldades no processamento dos sons da língua. A autora apresenta alguns erros ou dificuldades verificadas em indivíduos com dislexia, de que destaca [i] a falta de noção de lateralidade aquando da leitura ou escrita das palavras, [ii] o esquecimento de ler ou escrever algumas palavras, [iii] a dificuldade na transposição dos fonemas para grafemas, bem como na sua utilização aquando da escrita de palavras e [iv] a dificuldade na compreensão do significado das palavras através do seu quadro fonológico.

Por sua vez, Coelho (2019) sublinha que os indivíduos diagnosticados com dislexia revelam dificuldades a vários níveis: [i] ao nível da expressão oral, que se traduz na dificuldade na articulação de ideias e reduzida extensão do discurso oral, pelo que os alunos optam por frases simples; [ii] ao nível da leitura – muitas vezes encarada como uma atividade não prazerosa, sobretudo nas atividades de interpretação e de cópia, devido à dificuldade em identificar os grafemas; [iii] ao nível da orientação e memorização de nomes e factos, sendo as disciplinas de História e Geografia consideradas como mais exigentes para estes alunos. No entanto, a autora reforça que, apesar de se tratar de uma

dificuldade de aprendizagem, a dislexia não tem as mesmas manifestações em todos os indivíduos que a apresentam.

Por fim, a dislexia não pode deixar de ser associada a fatores de ordem motivacional. Quando nos referimos a alunos com dislexia, estamos perante alunos que, à luz do que refere Mangas (2021), se diferenciam não apenas pelas dificuldades manifestadas, mas também pela exclusividade com que se posicionam sobre determinados aspetos, como no que respeita à motivação e determinação com que trabalham para combater as suas fragilidades.

Tal como mostra o estudo de Ferreira, Barbeiro e Alves (2021), o esforço que os alunos empregam no ato da escrita e a atitude que o professor adota face a uma atividade deste domínio influenciam os resultados dos alunos. Assim, à luz do referido pelos autores mencionados, o esforço e uma atitude positiva em relação à escrita conduzem o aluno com dislexia a progredir nas suas competências.

2.2.1. Causas da dislexia

No que respeita às causas da dislexia, Hennigh (2003) e Cruz (2009) esclarecem que ainda não existe uma perspetiva consensual. Ainda assim, referem que a posição mais comum se posiciona sobre o sistema neurológico, pelo que Cruz (2009, p. 152) salienta um ponto comum entre as várias perspetivas:

Não obstante as diferenças nas variadas definições, geralmente os autores concordam em considerar a dislexia como uma dificuldade primária para a leitura que afecta, notavelmente, a habilidade para perceber as letras e as palavras como símbolos, ficando, deste modo, afectada a habilidade para integrar o significado do material escrito.²

À luz das diferentes definições apresentadas, é possível encararmos a dislexia como uma DAE complexa, pois as suas manifestações surgem em diferentes níveis (oralidade,

² É nessa mesma perspetiva que se revê Moura (2020), ao mencionar que a origem da dislexia está relacionada com processos genéticos, neurológicos e neurocognitivos, pois, para além de existirem dois cromossomas associados a esta dificuldade, os portadores de dislexia padecem de alterações em algumas regiões do cérebro.

leitura e memória) e orbitam entre os domínios da leitura e da escrita, ou seja, na manipulação e conversão de fonemas e grafemas.

No entanto, é fundamental enfatizar que a dislexia é uma dificuldade que difere de indivíduo para indivíduo. O subtópico que se segue tem como propósito apresentar os distintos subtipos desta dificuldade.

2.2.2. Subtipos de dislexia

De acordo com Cruz (2009), vários são os critérios segundo os quais são definidos os subtipos de dislexia. Exemplos desses critérios são o momento em que surge, a gravidade das dificuldades apresentadas pelos indivíduos e a forma como estes efetuam a leitura. De acordo com este autor, no que respeita ao momento em que se manifesta, podemos distinguir dois subtipos de dislexia:

- [i] *dislexia adquirida (fonológica, superficial ou profunda)*, detetada quando um leitor previamente hábil perde a capacidade de ler devido a lesões cerebrais;
- [ii] *dislexia evolutiva ou de desenvolvimento (fonológica, superficial ou mista)*, detetada quando a criança manifesta dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, sem que se conheça o que as provoca.

Dando especial foco à *dislexia evolutiva ou de desenvolvimento*, Moura, Pereira e Simões (2018b), com base na obra de Boder (1973) e Castles e Coltheart (1993), definem cada uma das variantes deste tipo de dislexia, tal como expõe a tabela seguinte.

Subtipo de dislexia	Características
<i>Disfonética, fonológica ou auditiva</i>	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldades na leitura de palavras que não são familiares ao indivíduo.• Na escrita, frequência de erros de omissão, adição e substituição de letras.
<i>Diseidética ou visual</i>	<ul style="list-style-type: none">• Compreensão da palavra no seu conjunto e análise dos fonemas que a compõem, o que resulta numa leitura lenta.
<i>Mista</i>	<ul style="list-style-type: none">• Manifestação simultânea das dificuldades atribuídas a cada uma das variantes anteriores.

Tabela 6 - Caracterização dos subtipos de dislexia (com base em Moura, Pereira e Simões, 2018b)

Tomando como critério a forma como o indivíduo disléxico lê, Cruz (2009) baseia-se na perspectiva de Spear-Swerling e Sternberg (1996) e nos seus quatro níveis:

[i] *leitores não alfabéticos*, que são “aqueles que se desviam do caminho normal de aquisição da leitura [...] não tendo, assim, nenhum conhecimento acerca dos princípios alfabéticos” (p. 165);

[ii] *leitores compensatórios*, que “tendem a usar outras habilidades, como o conhecimento visual da palavra ou habilidades contextuais, para compensar as fracas habilidades de decodificação das palavras” (p. 167);

[iii] *leitores não automáticos*, que “conseguem decodificar as palavras de um modo preciso, mas apenas à custa de bastante esforço” (p. 167);

[iv] *leitores tardios*, que “com grande esforço e a uma velocidade muito menor do que os leitores com um rendimento normal, conseguem adquirir habilidades para reconhecer as palavras de um modo preciso e automático” (p. 167).

Cruz (2009, p. 168), respeitando o mesmo critério, adiciona à classificação um outro nível: *os leitores sub-optimais* que, incapazes de ler proficientemente, adquirem “um reconhecimento automático das palavras e um uso efectivo de, pelo menos, algumas estratégias de compreensão, mas que falham nos níveis superiores de compreensão”.

2.2.3. Papel do professor de um aluno com dislexia

Face à informação apresentada até ao momento e tomando como referência as características apresentadas pelos alunos com dislexia, é fulcral compreender-se o papel do professor aquando da interação com estes alunos. De acordo com Henning (2003, p. 39):

Quando estão envolvidos alunos com dislexia, o professor deve centrar a sua atenção na forma como, sob variadas condições, cada aluno desempenha as tarefas na sala de aula e adaptar as condições que tenham mais probabilidades de facilitar a aprendizagem.

Tomando como referência as palavras da autora, compreende-se que a postura do professor que interage com alunos com dislexia deve basear-se numa atitude positiva que

tenha como referência as necessidades do aluno. Partindo destas, o professor deve delinear um percurso de atividades que tenham em vista o sucesso do aluno, ou seja, deve colocá-lo no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, Henning sugere cinco atitudes que o professor pode adotar para auxiliar estes alunos: [i] “procurar desenvolver métodos de ensino-aprendizagem multissensoriais, [ii] promover uma visão positiva da leitura, [iii] tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, [iv] permitir que os [...] padrões de leitura correctos sirvam de modelo à criança com dislexia e [v] reforçar competências de leitura fundamentais, como o som, a letra e o reconhecimento de palavras” (Henning, 2003, p. 35).

No mesmo sentido, Coelho (2019) defende que, atendendo ao facto de o trabalho com estas crianças se revelar uma tarefa complexa, o docente deve intervir assumindo uma postura paciente e diversificada, com um plano previamente estipulado e aplicado de forma gradual. Desta forma, é necessário que o docente conheça, motive, respeite o ritmo de trabalho do aluno com dislexia e que o corrija de forma imediata, indicando estratégias para contornar o erro³.

Como refere Serra (2008), a intervenção prevista relativamente a estes alunos não implica necessariamente a ação de um especialista, mas sim o apoio de um professor com conhecimentos específicos sobre a questão. No entanto, nem sempre o professor se encontra munido da formação necessária para a intervenção com crianças com DAE. Assim, autores como Serra (2008) ou Vale e Sousa (2017) reconhecem a pertinência e necessidade da formação de professores no domínio das DAE para colmatar as necessidades manifestadas pelos alunos que apresentam um diagnóstico de dislexia. Nas palavras de Vale e Sousa (2017, p. 78), “é necessário proporcionar às crianças e jovens com dislexia uma intervenção específica, sistemática e intensiva, dirigida aos alvos em falha e sustentada por conhecimentos psicolinguísticos que enquadrem quer as razões das falhas, quer as soluções ortográficas”.

³ À luz do que referem Madeira, Silva, Marcelino e Ferreira (2015), as dificuldades que os alunos com dislexia apresentam influenciam a sua perceção das capacidades que possuem. No entanto, são indivíduos suscetíveis ao sucesso e criativos, pois: “some researchers believe that dyslexic people are even more likely to be successful given the initial effort to find alternative ways of learning that stimulates creativity” (Madeira, Silva, Marcelino & Ferreira, 2015, p. 419).

Como refere Teles (2018), a leitura e a escrita são elementos indissociáveis. Se, por um lado, a escrita é o resultado da evolução da linguagem humana, a leitura, por seu turno, é o meio de excelência para a compreender. Nesse sentido, o professor – nomeadamente o professor de Português – tem um papel fundamental para o progresso de qualquer aluno, pois é ele que desempenha a função de medidor no processo de ensino da leitura e da escrita. Assim, considerando o professor como um elemento mediador desta relação e o aluno com dislexia como um indivíduo que manifesta dificuldades ao nível da leitura e da escrita, a relação e o trabalho contínuo destes dois elementos conduzirá, progressivamente, a um uso eficaz da linguagem verbal.

2.3. *O ensino e a aprendizagem da escrita*

Nas palavras de Pereira e Cardoso (2013a), a escrita é um elemento de fulcral importância no quotidiano da sociedade, nomeadamente escolar. No mesmo sentido, autoras como Coutinho (2013) e Gamboa (2010) defendem que esta prática, além de mobilizar fatores individuais, como a consciência e conhecimento do mundo que o indivíduo possui, se reveste de uma dimensão eminentemente social, uma vez que motiva reações da parte de quem contacta com os textos.

A escrita é definida como um processo que, de acordo com Barbeiro (2007), é complexo e que resulta de várias competências (gráficas, ortográficas e compositivas), desenvolvidas complementarmente, pelo indivíduo, ao longo do seu percurso escolar.

Competência	Características
<i>Gráfica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se às competências associadas à gestão do espaço, ao traço e à caligrafia.
<i>Ortográfica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se ao conhecimento e à aplicação das normas ortográficas de uma língua. <p>No caso da língua portuguesa, esta representação tem como base o princípio alfabético e a correspondência entre fonemas e grafemas.</p>
<i>Compositiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se à “capacidade de combinar as unidades linguísticas do nível da frase para formar uma unidade

	<p>textual, na qual se estabelecem ligações entre as partes e o todo” (Barbeiro, 2007, p. 35);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implica o desenvolvimento de competências a que estão inerentes as noções de <i>coesão</i> e de <i>coerência</i>⁴, que conferem ao texto uma organização e sentido de unidade.
--	--

Tabela 7 - Caracterização das competências gráficas, ortográficas e compositivas (com base em Barbeiro, 2007)

Independentemente do gênero ou tipo de texto em causa, Barbeiro e Pereira (2007) reforçam que a escrita compositiva deve ser estruturada em três momentos, encarados numa perspetiva de recursividade:

- *planificação*, que é o ponto de partida para a produção textual, tendo como propósito a delimitação de objetivos e de informação que permitem ao indivíduo traçar o seu texto;
- *redação*, ou *textualização*, que dá lugar à escrita do texto, clarificando-se o que se planeou, coordenando e articulando as ideias de forma coesa e coerente;
- *revisão*, realizada através da leitura por parte do indivíduo que, desta forma, avalia também a sua produção, reflete acerca desta e, se necessário, reformula o que produziu.

2.3.1. A escrita de alunos com dislexia

Cientes de que a aprendizagem da escrita pressupõe um ensino formal, Viana *et al.* (2014) consideram que esta é especialmente difícil para alguns alunos, como é o caso dos alunos com DEA. Tais dificuldades, como se verá de seguida, podem ocorrer a dois níveis (entre outros): ao nível da escrita de palavras e ao nível escrita compositiva.

4 De acordo com Marcuschi (2008), a coerência e a coesão são elementos textuais que contribuem para a unificação da produção escrita. Se, por um lado, a coesão é composta por um conjunto de mecanismos (referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical) que permitem a organização de elementos menores que compõem o texto e as frases, a coerência, por outro lado, resulta da organização dos diferentes enunciados ou ideias presentes no texto (*idem*).

A escrita de palavras

A produção escrita, designadamente a escrita de palavras, é para os indivíduos com dislexia uma tarefa que exige a superação das suas fragilidades ao nível da competência ortográfica, já que esta implica a descodificação dos fonemas e posterior conversão para grafemas.

No que respeita a produções escritas de alunos diagnosticados com dislexia, Vale e Sousa (2017) realçam a quantidade de erros cometidos por estes alunos. No entanto, os mesmos autores referem que os alunos com dislexia conseguem progredir ao nível do domínio das convenções ortográficas, ainda que esta se revele uma atividade mais morosa:

Uma significativa maioria de estudos mostra que as crianças com dislexia produzem mais erros do que os seus pares do mesmo nível de escolaridade que têm uma progressão típica da aprendizagem. No entanto, constata-se que, à medida que essas crianças com dislexia progredem na aprendizagem, a sua escrita alfabética vai sendo cada vez mais precisa (Ise & Schulte-Körne, 2010; Manis, Custodio, & Szeszulski, 1993; Vale, 2016, citados por Vale & Sousa, 2017, p. 65).

De acordo com estes autores, os alunos com dislexia apresentam, no domínio da escrita, fragilidades mais acentuadas quando escrevem palavras irregulares – isto é, palavras “cuja representação ortográfica depende do conhecimento específico da palavra, como <buzina>” (Vale & Sousa, 2017, p. 64) –, ou que pressupõem algum tipo de conhecimento contextual, pelo que o domínio da dimensão gráfica é insuficiente. Neste sentido, para que atinjam a proficiência escrita, é fundamental que os alunos desenvolvam alguma “sensibilidade ao contexto ortográfico em que o grafema ocorre, bem como conhecimentos gramaticais, representações de padrões lexicais, enfim, conhecimentos sobre especificidades do funcionamento da nossa ortografia” (*idem*). Exemplos de momentos em que esta sensibilidade pode ser demonstrada são regras como a antecendência do <m> face às consoantes <p> e , ou a escrita de <fada> ao invés de <vada>, para fazer referência ao ser fantástico.

A escrita compositiva de textos narrativos

Sendo a escrita de palavras um desafio para os alunos com o diagnóstico de dislexia, a produção escrita de um texto será, à partida, um desafio com uma dimensão acrescida devido à sua complexidade. No caso da escrita de textos narrativos, tal complexidade está

associada à competência narrativa, que pressupõe não só que os alunos estejam cientes da estrutura do texto, mas também que identifiquem os diferentes elementos que o compõem, designadamente o tempo, espaço e ação (Sousa, 2015).

Quanto à estrutura, os textos narrativos são perspetivados nos programas curriculares de Português – *Aprendizagens Essenciais* (MEC, 2018) e *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015)⁵ –, como um *tipo de texto* específico.

O conceito de *tipo de texto*, de acordo com Marcuschi (2008, p. 154), “designa uma espécie de construção teórica [...] definida pela natureza linguística de sua composição”. Seguindo a perspetiva de Jean-Michel Adam (1992), Coutinho (2019, p. 8) considera que “os tipos de texto correspondem a estruturas textuais fixas: consideram-se hoje, em geral, os tipos narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal”. Esta noção opõe-se à de *género textual*, que, por seu turno, apresenta uma estrutura dinâmica e adaptável ao contexto de comunicação em que se insere, pois são textos que servem um determinado contexto de comunicação do quotidiano dos indivíduos (Coutinho, 2019). Neste sentido, consideram-se os *géneros textuais* como uma categoria mais aberta que se adapta às necessidades da sociedade (um sermão, a súmula de uma reunião, a bula de um medicamento, a carta...). No entanto, em termos didáticos, a noção de *tipo de texto* e de *género textual* podem ser articuladas, já que um género como uma chamada telefónica pode integrar *tipos de texto* como a descrição ou a narração (Marcuschi, 2008).

Adam (2001) considera que este tipo de texto assenta numa sequencialidade que obedece, prototipicamente, a cinco momentos:

- *situação inicial*: apresentação do contexto espacial e temporal em que a ação é iniciada, bem como das personagens que vão atuar ao longo da narrativa;
- *complicação*: surgimento de um desafio ou acontecimento que coloca as personagens numa posição que as leva a agir em busca de uma solução;
- *(re)ações (ou avaliação)*: sequência de ações reproduzidas pelas personagens com o intuito de responder ou solucionar o problema;
- *resolução da complicação*: momento em que é solucionado o problema;

⁵ Estes documentos curriculares mencionados vigoravam aquando do desenvolvimento da investigação realizada.

- *situação final*: momento final da narrativa, em que é apresentado o contexto em que as personagens se situam após a resolução da complicação.⁶

No que concerne ao ensino do texto de tipo narrativo, Sousa e Silva (2002, p. 181) referem que este “é o texto privilegiado na escola do 1.º Ciclo em virtude, entre outros, da faixa etária em que se encontram os alunos abrangidos por este ciclo”. Sendo este dotado de um contexto espaço-temporal que remete, muitas vezes, para o imaginário dos alunos, é o tipo de texto com que os indivíduos têm um contacto mais frequente.

Ainda assim, trata-se de um tipo de texto cuja aprendizagem não é isenta de obstáculos. Sousa e Silva (2002) referem algumas dificuldades identificadas pelos alunos do 1.º CEB aquando da escrita de textos narrativos: por um lado, no caso dos alunos dos primeiros anos do ciclo de ensino referido, as dificuldades ao nível da estrutura do texto (omissão de elementos fundamentais da narrativa como, por exemplo, o problema que desencadeia a ação) e a organização hierárquica da informação; por outro lado, no caso dos alunos dos três últimos anos, as deficiências ao nível da pontuação, da delimitação dos parágrafos e das referências textuais, fazendo frequentemente a repetição de nomes e adotando soluções que comprometem a coerência e coesão do texto.

Vale e Sousa (2017) salvaguardam ainda que as dificuldades manifestadas por alunos com DEA não são colmatadas com a frequência de um ensino igualitário. Assim, é necessária a prática de um ensino da escrita diferenciado, em que sejam contempladas as necessidades dos alunos. Neste sentido, a presente investigação assenta num trabalho pedagógico-didático que se quer diferenciado, de forma a colmatar as fragilidades apresentadas pelos alunos com DEA ao nível da competência narrativa e ortográfica. Para isso, recorrer-se-á a dois dispositivos didáticos específicos, que serão apresentados de seguida.

⁶ Ainda no que respeita à sequência narrativa, é frequente haver um sexto momento: a moral da ação (Adam, 2001).

2.4. Dispositivos didáticos orientados para o ensino da escrita

Vários têm sido os dispositivos didáticos que, no âmbito de quadros teóricos distintos, têm sido utilizados para potenciar o desenvolvimento de capacidades de produção (oral e escrita) dos alunos, em contexto formal de aprendizagem – nomeadamente, nas aulas de Português, no Ensino Básico e Secundário. A *sequência didática* e a *sequência de ensino* são dois desses dispositivos.

2.4.1. Sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004)

A sequência didática (SD) foi divulgada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Na ótica destes autores, este dispositivo corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 96). Uma vez que as atividades inerentes a uma sequência didática se posicionam em torno de um gênero textual, os mesmos autores referem que esta metodologia de ensino tem como objetivo a promoção do domínio oral e escrito de um determinado gênero textual, servindo “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 97). Também na mesma linha, Pereira (1999, p. 92) define este dispositivo didático como “um ciclo de lições organizadas para se trabalhar em profundidade um determinado gênero textual”. Além disso, à semelhança dos autores anteriormente mencionados, a autora reforça a ideia de que este dispositivo incide sobre o estudo de gêneros textuais num determinado contexto social, “produzidos em contextos sociais autênticos [...] que realmente explicam, que narram, que convencem” (Pereira, 1999, p. 92).

Tendo em conta o modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática deve seguir o esquema apresentado abaixo.

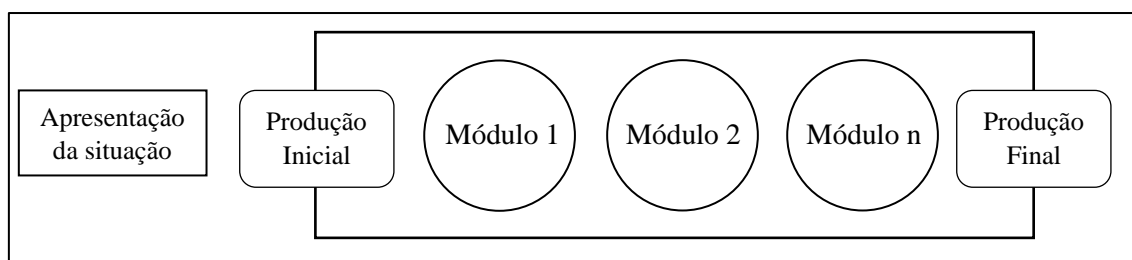


Figura 2 - Modelo de sequência didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 97)

De acordo com os autores citados, a sequência didática é composta por quatro grandes momentos:

- [i] *Apresentação da situação*: momento destinado à explanação, por parte do professor, do que se pretende realizar com os alunos, nomeadamente o género a trabalhar e a forma como decorrerá a sequência (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004);
- [ii] *Produção inicial (PI)*: fase em que se pretende que os alunos construam um primeiro texto em conformidade com o género selecionado; com base nela, o professor poderá aferir em que circunstâncias se encontra o conhecimento que os alunos possuem sobre o género em estudo, bem como as dificuldades que o grupo detém (Pereira, 1999). É a partir desta primeira produção textual que o professor delimita a sua ação e que os alunos compreendem “as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o género de texto em questão” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 98).
- [iii] *Módulos*: diferentes sessões, sem número definido, planeadas de acordo com os dados recolhidos pelo docente através da análise das produções iniciais e que têm em vista a promoção e o desenvolvimento das competências necessárias ao domínio do género em estudo (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). Barbeiro e Pereira (2007, p. 39) referem que estes módulos devem seguir dois princípios: a “diversificação dos modos de trabalho” e o “trabalho a diferentes níveis da actividade de escrita”. Ainda no que respeita à organização modular, Pereira e Cardoso (2013a) consideram que este tipo de trabalho beneficia o ensino diferenciado, já que capta a atenção de alunos com maior dificuldade.
- [iv] *Produção final (PF)*: momento em que se pretende que os alunos construam um texto final em que apliquem tudo aquilo que foram trabalhando ao longo dos módulos. Note-se que, ao contrário do registo de avaliação utilizado em todo o processo – avaliação formativa –, este texto pode ser objeto de um registo de avaliação sumativa (Pereira, 1999).

2.4.2. Sequência de ensino (Pereira e Cardoso, 2013a, 2013b)

Inspirada na metodologia acabada de apresentar (*sequência didática*), a *sequência de ensino* (SE) surgiu em Portugal como um novo dispositivo didático, no seio do projeto – e, posteriormente, grupo ProTextos⁷. De acordo com Pereira e Cardoso (2013a), a sequência de ensino é um dispositivo que dá primazia ao ensino do género textual e da sua escrita. Trata-se, ainda, de um dispositivo que possui “carácter global e sequenciado do trabalho a realizar com os alunos” (p. 39).

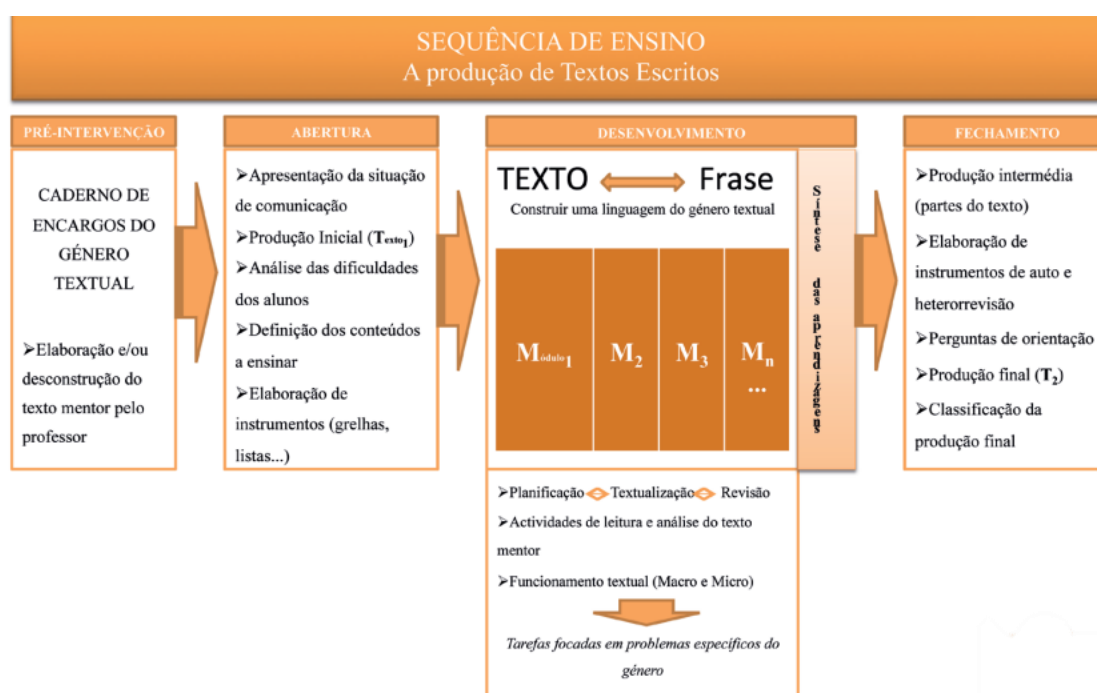


Figura 3 - Modelo de sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013b, p. 16)

Conforme representado na figura 3, e à semelhança da *sequência didática*, também a *sequência de ensino* assenta em quatro grandes momentos, ligeiramente diferentes:

- [i] *Pré-intervenção*: momento anterior à atuação e em que o docente deve ter em vista potenciais *textos mentores*. Estes, por sua vez, são um texto ilustrativo do género em estudo, pois servem como meio para a desconstrução do texto, por parte do

⁷ Este projeto português, “Protexotos: Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico”, foi contruído como meio para o desenvolvimento da escrita dos múltiplos géneros textuais explorados ao longo da escolaridade. Composto por docentes dos vários ciclos de ensino, este grupo desenvolve a sua ação com base em três grandes campos: a conceção, implementação e reflexão de sequências de ensino; a continuidade da formação de professores no que respeita ao ensino de produções escritas; e a progressão nas produções realizadas pelos alunos (PROTEXTOS, s.d.).

professor, e como indutores das dimensões a explorar – o “caderno de encargos” (Pereira & Cardoso, 2013a, p. 44).

- [ii] *Abertura*: fase dedicada à explanação da situação de comunicação, seguida da primeira produção textual (produção inicial – PI), da análise do desempenho dos alunos, da definição dos objetivos e conteúdos e da elaboração de instrumentos necessários à análise efetuada (Pereira & Cardoso, 2013b).
- [iii] *Desenvolvimento*: neste momento, é efetuada a desconstrução do *texto mentor*, por módulos, com os alunos. Deste modo, o conhecimento da escrita é fundamentado através dos conteúdos seguintes: [i] processuais – planificação, textualização e revisão; [ii] contexto de produção (o que motivou a sua produção e a quem se destina); [iii] gramática do texto, partindo de uma estrutura macro – em que se observa o texto de um modo global –, até ao nível micro, em que se analisam mecanismos que garantem a coerência e a coesão do texto; [iv] gramática da frase, em que se analisam “a ortografia, a pontuação, a construção sintática, regências verbais, o léxico” (Pereira & Cardoso, 2013a, p. 48).
- [iv] *Fechamento*: fase dedicada à produção de partes do texto e à elaboração de instrumentos que permitam a auto e heteroavaliação. Nesta fase, são efetuadas questões de orientação por parte do professor, procede-se à produção final e, finalmente, pode ser apresentada a classificação das produções, se for esse o objetivo (Pereira & Cardoso, 2013b).

Note-se ainda que, ao longo de toda a sequência, é promovida a construção de uma metalinguagem que fomenta a relação entre a produção escrita e a avaliação (Pereira & Cardoso, 2013a). Como referem as autoras, a sequência de ensino parte de um diagnóstico (PI) que permite ao professor aferir as dificuldades dos alunos, situá-los e, partindo destas, promover estratégias que vão ao encontro das suas necessidades⁸.

⁸ Assim: “O que estamos a procurar dizer é que a avaliação que a SE possibilita que aluno e professor se debrucem sobre o processo, sobre a progressão evidente nos textos e tenham uma linguagem comum para apreciar os textos – o que já não acontece só com os alunos interessados – como tem acontecido com frequência – mas também com os alunos com mais dificuldades” (Pereira & Cardoso, 2013a, p. 51).

Ao longo da investigação efetuada, serão tidos em conta, de um modo complementar, os dois dispositivos didáticos referidos: *sequência didática* e *sequência de ensino*. Apresentam-se, no quadro abaixo, os aspetos metodológicos valorizados no âmbito da presente investigação.

Dispositivo didático	Aspetos metodológicos valorizados
<i>Sequência didática</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do dispositivo em Produção Inicial, Módulos e Produção Final. • Articulação entre produção e compreensão textual.
<i>Sequência de ensino</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do <i>texto mentor</i>. • Articulação da gramática do texto (estrutura) e da gramática da frase.

Tabela 8 – Aspetos metodológicos da Sequência Didática e da Sequência de Ensino valorizados na investigação

Ressalve-se, no entanto, que tanto a *sequência didática* como a *sequência de ensino* conferem ao género textual um papel de destaque ao longo de toda a sequência. No entanto, como se verá de seguida, o projeto investigativo foi desenvolvido não em torno de um *género textual* (como acontece nas propostas de Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004; Pereira & Cardoso, 2013a), mas de um *tipo de texto* amplamente trabalhado no 1.º CEB e já apresentado: o texto narrativo.

No que respeita às modalidades de avaliação, os dois dispositivos assentam na diferenciação pedagógica e num regime de avaliação formativa. De facto, ambos se centram numa abordagem pró-ativa do ensino, de cariz qualitativo, que parte de um processo de avaliação formativa, com base em abordagens diversificadas e centrado no aluno; nesta, o professor atende às necessidades e características dos alunos com quem interage e, tomando-as como referência, planeia a sua ação como um processo contínuo (Tomlinson, 2008). Deste modo, também ao longo da implementação da sequência de ensino se envereda por um regime de avaliação formativa e de diferenciação pedagógica.

3. Metodologia

Neste capítulo explicitar-se-á o enquadramento metodológico que suporta a investigação. Apresentar-se-á, em primeiro lugar, o paradigma selecionado para a investigação, prosseguindo com a questão de partida e os objetivos do estudo, a caracterização dos participantes, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados e os procedimentos metodológicos.

3.1. Paradigma de investigação

De acordo com Fortin (1999), um método, abordagem ou paradigma de uma investigação advém das questões que são colocadas ao longo do processo investigativo e do que estas implicam. Isto é, considerando as questões colocadas, “certas investigações implicam necessariamente uma descrição dos fenómenos em estudo, outras uma explicação sobre a existência de relações entre fenómenos ou ainda a predição ou o controlo dos fenómenos” (Fortin, 1999, p. 22)⁹.

Deste modo, uma vez que a investigação foi realizada através da interação com um grupo de crianças (participantes) e que os objetivos delimitados adiante (cf. Parte II, 3.2.) privilegiam a compreensão e análise do comportamento de um grupo de alunos, o paradigma de investigação selecionado foi o qualitativo.

Este paradigma de investigação compreende, à luz do que refere Fortin (1999), a relação que se estabelece entre o investigador e o sujeito da investigação ao longo de todo o processo. Neste, o investigador admite a sua condição enquanto “sujeito produtor de conhecimentos”, pelo que “está, enquanto ser humano, ligado ao seu objecto e o objecto, igualmente um sujeito humano, é dotado de um saber e de uma experiência que se lhe reconhece” (*idem*, p. 148). Neste sentido, considerando que se trata de uma abordagem assente na “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa e Baptista, 2014, p. 56), as técnicas de investigação que lhe estão

⁹ Sousa e Batista (2014) relembram que este paradigma de investigação surgiu como alternativa ao método quantitativo, característico do positivismo. De facto, os estudos levados a cabo através de uma abordagem quantitativa revelaram-se pouco eficazes no que respeita à análise de problemáticas sociais (*idem*). Assim, de acordo com os mesmos autores, a objetividade, a testagem de hipóteses e a generalização de resultados deste paradigma deram lugar à subjetividade, à capacidade de compreensão e análise descritiva de um determinado fenómeno.

associadas passam pela observação participante e pela análise de produtos, ou seja, por procedimentos que primam pela descrição e interpretação.

Deste modo, com vista à concretização da investigação, foi adotado o estudo de caso enquanto método (cf. Parte II, 3.4.1.) e, ao longo deste, foram aplicadas técnicas de recolha e análise de dados como são o caso da observação participante (cf. Parte II, 3.4.2.) e da análise documental (cf. Parte II, 3.4.3.). A par do método e das técnicas selecionadas, optei por, enquanto investigadora, adotar uma postura ativa ao longo do processo, tanto através da planificação e dinamização das sessões, como através da recolha de dados efetuada pela observação e pelo registo de notas de campo (associadas à observação participante).

3.2. Questão de partida e objetivos de investigação

No decorrer do segundo ano de mestrado, no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica de Português I e II e de Prática Pedagógica de História e Geografia de Portugal I e II, tive a oportunidade de integrar uma instituição de ensino da região de Leiria (cf. Parte I, 3.1.).

Uma vez que o contacto com a instituição teve lugar ao longo de dois semestres letivos, surgiu o convite, por parte da psicóloga e do diretor pedagógico, para dinamizar sessões de apoio com um pequeno grupo de alunos do 1.º CEB que possuíam um diagnóstico associado a uma DAE (cf. Parte II, 2.1.). Ainda que o grupo fosse constituído por três alunos, um do 2.º ano de escolaridade e dois do 4.º ano de escolaridade, foram participantes neste estudo apenas os dois alunos do 4.º ano de escolaridade.

Os dois alunos com quem interagi apresentavam um diagnóstico de DEF. Como referido por Moura, Pereira e Simões (2018b), com base em Boder (1973) e Castles e Coltheart (1993), o indivíduo com este tipo de dislexia apresenta dificuldades na leitura de palavras que não lhe são familiares e, na escrita, comete frequentemente erros de omissão, adição e substituição de letras (cf. Parte II, 2.1.2.).

Em diálogo com o professor titular destes alunos, tive conhecimento das classes de textos que os alunos explorariam até ao final do ano letivo: textos do tipo narrativo e textos pertencentes ao modo poético. Então, como reforço do estudo efetuado em sala de aula e

com vista a colmatar algumas das dificuldades de leitura e escrita manifestadas pelos alunos que frequentariam as sessões de apoio, considere útil abordar o tipo de texto que seria focado em aula também (texto narrativo), adaptando e articulando dois dispositivos didáticos orientados para o ensino da escrita – a *sequência didática* e a *sequência de ensino* (cf. Parte II, 2.4.).

Com o intuito de, por um lado, (i) delinear um “primeiro fio condutor” (Quivy e Campenhoudt, 2013, p. 46) que permite ao investigador orientar o seu trabalho e, por outro lado, (ii) avaliar a eficácia dos dispositivos didáticos selecionados (sequência didática, em complementaridade com a sequência de ensino) num contexto de aprendizagem específico, foi concebida a seguinte questão de investigação:

De que forma a sequência didática, em complementaridade com a sequência de ensino (dispositivos didáticos orientados para o ensino da escrita), contribui para o desenvolvimento das competências ortográfica e narrativa em alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com DEF?

Na sequência da questão enunciada e com a intenção de criar uma motivação ou propósito à ação (Menegolla & Sant’Anna, 1991), delimitaram-se os seguintes objetivos para este estudo investigativo:

- I. Identificar as principais fragilidades reveladas por alunos do 4.º ano do 1.º CEB com um diagnóstico de DEF, no domínio da escrita ortográfica e compositiva, em comparação com alunos do mesmo nível de ensino, sem diagnóstico de DEF;
- II. Conceber, testar e aplicar um dispositivo didático, baseado na *sequência didática*, em complementaridade com a *sequência de ensino*, adequado às especificidades dos sujeitos da investigação;
- III. Analisar a evolução da escrita ortográfica e compositiva (narrativa) dos alunos com DEF expostos ao dispositivo didático selecionado (em comparação com a evolução de alunos sem DEF), por forma a avaliar o grau de eficácia do dispositivo didático implementado.

3.3. *Sujeitos da investigação*

O estudo contou com a participação de um grupo de quatro alunos a frequentar o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, organizados em dois subgrupos. Apresentam-se, na tabela seguinte, as características e as funções desses dois subgrupos.

Subgrupo	Características	Funções
Subgrupo 1¹⁰ (grupo principal)	Composto por dois alunos que possuem um diagnóstico de DEF	<ul style="list-style-type: none">• Aplicação do dispositivo didático (baseado na sequência didática e na sequência de ensino) e dos materiais didáticos• Análise dos efeitos da aplicação dos dispositivos didáticos face às fragilidades reveladas
Subgrupo 2 (grupo secundário)	Composto por dois alunos que não possuem diagnóstico de DEF	<ul style="list-style-type: none">• Testagem de materiais didáticos• Subgrupo de controlo¹¹

Tabela 9 - Sujeitos da investigação (caracterização e funções atribuídas)

Como se pode constatar, recorreu-se a dois subgrupos de alunos, um com diagnóstico de DEF (subgrupo 1)¹², outro sem diagnóstico de DEF (subgrupo 2), com a intenção de avaliar a eficácia do dispositivo em relação a alunos com diagnóstico de DEF (grupo principal). O subgrupo 2 (grupo secundário) assumiu as funções de grupo de controlo e de testagem dos materiais didáticos a utilizar com o subgrupo 1.

¹⁰ Na investigação efetuada, destaca-se a participação do subgrupo 1, uma vez que este serviu de ponto de partida para a implementação e desenvolvimento do estudo e a partir do qual se tomaram todas as opções metodológicas.

¹¹ Como apresenta Fortin (1999), um grupo de controlo, testemunho ou de comparação é aquele a quem é aplicado o estudo, mas que, ao longo do decurso do mesmo, não é influenciado pelo investigador. Deste modo, os dados recolhidos através da análise deste grupo cumprem um propósito comparativo em relação aos demais.

¹² De entre as fragilidades sinalizadas nos alunos do subgrupo 1, destacam-se, à partida, a dificuldade na organização e na articulação de ideias de textos narrativos, orais ou escritos, e a dificuldade na distinção entre grafemas como <v> e <f>, a nível escrito.

Todos os sujeitos da investigação têm 10 anos. Esta idade, de acordo com Tavares *et al.* (2011), e de acordo com os estádios de desenvolvimento de Piaget, insere os alunos no grupo dos jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos de idade no período escolar e no estágio de desenvolvimento designado como *estádio das operações concretas*. À luz do que refere Papalia (1981), as crianças que se encontram neste estágio de desenvolvimento estão aptas para a concretização de operações e atividades intelectuais e para compreender diferentes perspetivas, ou seja, para adotar uma postura menos central.¹³ A autora refere ainda que, apesar de, neste estágio, as crianças não apresentarem a capacidade de compreender conceitos abstratos, é este o momento em que o seu pensamento estabiliza e é conduzido por um processo lógico.

Em conformidade com o apresentado, as atividades realizadas no contexto do dispositivo didático assentam numa abordagem prática adequada ao estágio de desenvolvimento em que os alunos se inserem: o *estádio das operações concretas*.

3.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

No que respeita à metodologia de investigação selecionada, considerando a população em causa, adotou-se o estudo de caso e privilegiou-se, como técnica de recolha de dados, a observação participante e a análise documental das produções textuais escritas dos alunos.

3.4.1. Estudo de caso

Definido por Fortin (1999, p. 164) como uma “investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização”, o estudo de caso é um método de investigação a que o investigador recorre para estudar um determinado fenómeno sobre o qual não tem controlo.

¹³ A mesma autora refere que é ao longo deste estágio que a criança começa a compreender o outro, deixando a sua postura egocêntrica. Nas palavras de Papalia (1981, p.321): “[a] capacidade de [se] colocar no lugar de uma outra pessoa melhora a que tem para comunicar. Isso também afeta a sua capacidade para efetuar julgamentos morais, os quais vão se tornando mais flexíveis com a maturação e com as interações de pares.”

Neste mesmo sentido, sendo um método de investigação qualitativa, este permite o estudo centrado num determinado fenómeno de modo intensivo, pormenorizado e exclusivo (Sousa & Batista, 2014). Além disso, Robert (1988, citado por Fortin, 1999, p. 164) realça o facto de este método poder ser aplicado com dois propósitos: [i] “para aumentar o conhecimento que se tem de um indivíduo [que permita] a elaboração de hipóteses novas” e [ii] “(para) estudar o efeito de uma mudança num indivíduo”. O autor realça ainda que, quanto menor o número de participantes no estudo, melhor a compreensão do fenómeno em análise: “o número limitado de sujeitos facilita a realização de tais projectos e incita à repetição destes estudos” (Fortin, 1999, p. 165).

De acordo com Yin (1993, citado por Matos e Pedro, 2011, p. 585), podemos distinguir três tipos de estudos de caso: [i] o exploratório, encarado como um instrumento que “tem em vista, por exemplo, desenvolver protocolos de recolha de dados [e] analisar a verosimilhança de itens de um questionário” (Yin, 1993, citado por Matos e Pedro, 2011, p. 585); [ii] o explicativo, no qual o investigador procura explicar um fenómeno estabelecendo relações de causalidade; e [iii] o descritivo, em que se pretende verificar a existência de algum padrão que sustente uma posterior explicação do fenómeno.

Além disso, podemos ainda distinguir duas abordagens pelas quais um estudo de caso se pode reger: [i] com experimentação, em que o investigador assume um papel interventivo na análise de uma variável nos momentos anterior, simultâneo e posterior à sua intervenção e [ii] sem experimentação, que se caracteriza por ter como propósitos “descrever, explorar ou explicar um fenómeno” com base em técnicas como a análise de documentos, entrevistas e na observação (Fortin, 1999, p. 165). No fundo, como refere o mesmo autor, o resultado deste estudo é apresentado através de uma narrativa explicativa debruçada sobre o tópico estudado.

No caso da presente investigação, o estudo de caso apresenta os seguintes contornos:

- [i] trata-se de um estudo de caso de tipo descritivo, pois apresenta a intenção de descrever e analisar as produções textuais escritas dos alunos, com vista à verificação da sua evolução, designadamente os alunos com DEF;
- [ii] implica a experimentação, pois foi intenção manipular uma parte do fenómeno em estudo, designadamente as dificuldades ao nível da leitura e da escrita.

Por fim, devemos considerar as vantagens e desvantagens deste método de investigação. À luz do que refere Fortin (1999), se, por um lado, o estudo de caso permite ao investigador construir um olhar detalhado acerca de um determinado fenómeno e, deste modo, estabelecer relações com outras variáveis ou testar a veracidade de determinadas hipóteses, por outro lado, não permite generalizações a populações fora do estudo e cujos “dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis” (p. 166).

Ressalve-se, no entanto, que o propósito da presente investigação não é a obtenção de generalizações, mas compreender um fenómeno – nomeadamente o grau de eficácia do dispositivo elaborado com vista ao desenvolvimento de competências ortográficas e compositivas por parte de alunos com DEF. Para o efeito, o estudo de caso revelou-se a opção metodológica mais adequada.

3.4.2. Observação participante

De acordo com Estrela (2015), a observação participante acontece sempre que o indivíduo investigador desempenha um papel ativo junto do grupo que pretende estudar. No caso do presente estudo, enquanto professora estagiária e investigadora, desenvolvi um papel ativo, tendo planificado, dinamizado e avaliado as sessões de apoio junto dos alunos com DEF e, partindo da observação realizada, procedi à recolha, ao tratamento e à análise de dados.

No que respeita a esta técnica de investigação, Dias (2009) distingue ainda dois tipos de comportamento passíveis de serem adotados por quem investiga:

[i] participação-observação (enfatizando o papel de participação do investigador)

[a] com observação manifesta (quando “os membros do grupo estão conscientes que um seu colega faz uma investigação sobre eles” (p. 199));

[b] com observação não manifesta (“quando o observador é membro do grupo e da cultura [...] e não se declara como observador de estudo do próprio grupo” (p. 200));

[ii] observação-participação (enfatizando a função de observador)

[a] com participação manifesta (quando o grupo observado sabe que o está a ser, o que pode influenciar o seu comportamento);

[b] com participação não manifesta, quando o grupo em análise não tem conhecimento de que está a ser observado.

A modalidade de observação selecionada na presente investigação é a *participação-observação*, pois, para além de saberem que estavam a ser observados, os participantes tinham conhecimento do objetivo das atividades realizadas; para além disso, enquanto professora estagiária e investigadora, adotei um papel de *observação manifesta* uma vez que, apesar de não ser uma colega dos sujeitos, estes estavam conscientes da corrente investigação. A par da observação, elaborei notas de campo como suporte à observação efetuada, tendo estas constituído “o relato escrito daquilo que” ouvi, vi, experienciei e pensei “no decurso da recolha dos dados” (Bodgan & Bilken, 1994, p. 150). Por se tratar de documentos pessoais, estas notas não integram o relatório, mas estão na base da redação da secção “Procedimentos metodológicos” (cf. Parte II, 3.5).

3.4.3. Análise documental

A técnica de análise documental é uma técnica que, de acordo com Sousa e Batista (2014), consiste na recolha e análise de documentos. Moreira *et al.* (2021) definem-na como a análise de documentos oficiais ou pessoais que são identificados pelo investigador como pertinentes no estudo a desenvolver. De acordo com a perspetiva de Bardin (1977, citado por Moura, Ramos, Simões & Li, 2021), trata-se de uma técnica que traduz a informação presente num documento com vista à sua categorização, o que, por sua vez, facilita a consulta dos documentos.

Considerando a perspetiva de Sousa e Batista (2014) e de Moreira *et al.* (2021), foram definidas como pertinentes para o presente estudo investigativo as oito produções textuais (4 PI e 4 PF) escritas pelos alunos ao longo da implementação da sequência de ensino.

Produções textuais analisadas (cf. Anexos VII, VIII, XIV e XV)			
Subgrupo 1		Subgrupo 2	
PI	PF	PI	PF
2	2	2	2
8			

Tabela 10 - Número de produções textuais analisadas (PI e PF)

Procedi a uma análise comparativa de textos produzidos pelos quatro alunos, antes e depois da intervenção (produções iniciais e produções finais), privilegiando duas dimensões de análise: a dimensão ortográfica e a dimensão compositiva, mais especificamente narrativa.

3.5. *Procedimentos metodológicos*

A investigação apresentada foi implementada no decorrer do segundo e terceiro períodos do ano letivo 2020/2021, numa instituição escolar da região de Leiria. Antes da intervenção didática, foram recolhidas as autorizações de participação no estudo (Anexos IV e V).

Paralelamente, com base na *sequência didática* e em complementaridade com a *sequência de ensino* (Parte II, 2.4.1. e 2.4.2), foi concebido um dispositivo didático especificamente orientado para a compreensão e produção de textos narrativos pelos participantes do subgrupo 1 (alunos com diagnóstico de DEF). Como já foi referido (2.4.2), optou-se pela articulação entre os dois dispositivos, tendo em conta três factos: [i] as atividades, planificadas e concebidas de acordo com o alinhamento proposto pela *sequência didática*; [ii] o destaque a dois aspetos valorizados pela sequência de ensino: a análise do *texto mentor* (o *texto exemplo*) e [iii] a valorização da gramática do texto (estrutura) e da gramática da frase (focando a dimensão ortográfica, indissociável da dislexia).

Os procedimentos adotados durante o percurso investigativo e os materiais didáticos concebidos para o efeito encontram-se apresentados na tabela que se segue.

Etapa	Descrição/Tarefas	Materiais
[i]	<ul style="list-style-type: none"> Solicitação de PI aos alunos do subgrupo 2. 	Anexo VI
[ii]	<ul style="list-style-type: none"> Análise das PI dos alunos do subgrupo 2, com vista à análise do desempenho dos mesmos (ao nível das competências ortográfica e narrativa) e à testagem dos materiais construídos. Validação dos materiais construídos (PI).¹⁴ 	Anexo VII

¹⁴ Os materiais revelaram-se adequados, pelo que não se verificou a necessidade de proceder a ajustes.

[iii]	<ul style="list-style-type: none"> Solicitação de PI aos alunos do subgrupo 1. 	Anexo VI
[iv]	<ul style="list-style-type: none"> Análise das PI dos alunos do subgrupo 1, com vista à validação do material utilizado. 	Anexo VIII
[v]	<ul style="list-style-type: none"> Construção dos materiais do dispositivo didático, considerando os resultados das análises das PI. 	Anexos IX, X, XI, XII e XIII
[vi]	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação dos materiais construídos (módulos e PF) ao subgrupo 2, com vista à sua validação bem como à ponderação acerca da duração de aplicação de cada um. Validação dos materiais construídos, com os alunos do subgrupo 1 (módulos). 	Anexos IX, X, XI, XII e XIII
[vii]	<ul style="list-style-type: none"> Aplicação do dispositivo didático (módulos e PF) ao subgrupo 1 (cf. Parte II, 3.5.1.). 	Anexos IX, X, XI, XII e XIII
[viii]	<ul style="list-style-type: none"> Análise comparativa das PI e PF dos dois subgrupos (cf. Parte II, 4.). 	Anexos VII, VIII, XIV e XV

Tabela 11 - Procedimentos adotados e materiais didáticos concebidos ao longo do percurso investigativo

3.5.1. Apresentação global do dispositivo didático

Dado que o estudo de caso integra, como participantes “principais”, dois alunos com um diagnóstico de DEF, a investigação foi concebida e implementada com base num conjunto de estratégias adequadas a este tipo de educandos, nomeadamente no que diz respeito à estrutura narrativa e à exploração do vocabulário, com vista ao alargamento do conhecimento lexical e do treino da competência ortográfica destes alunos.

Apresenta-se, na Figura 4, o dispositivo didático concebido no âmbito desta investigação e aplicado ao subgrupo 1. Trata-se de um dispositivo que combina, como já foi referido, elementos da *sequência didática* e da *sequência de ensino* e que é composto por cinco momentos: dois momentos destinados à produção escrita, correspondentes à produção inicial (Oficina de Escrita 1) e à produção final (Oficina de escrita 2) e três módulos destinados à análise do *texto mentor* e ao treino da competência ortográfica e narrativa.

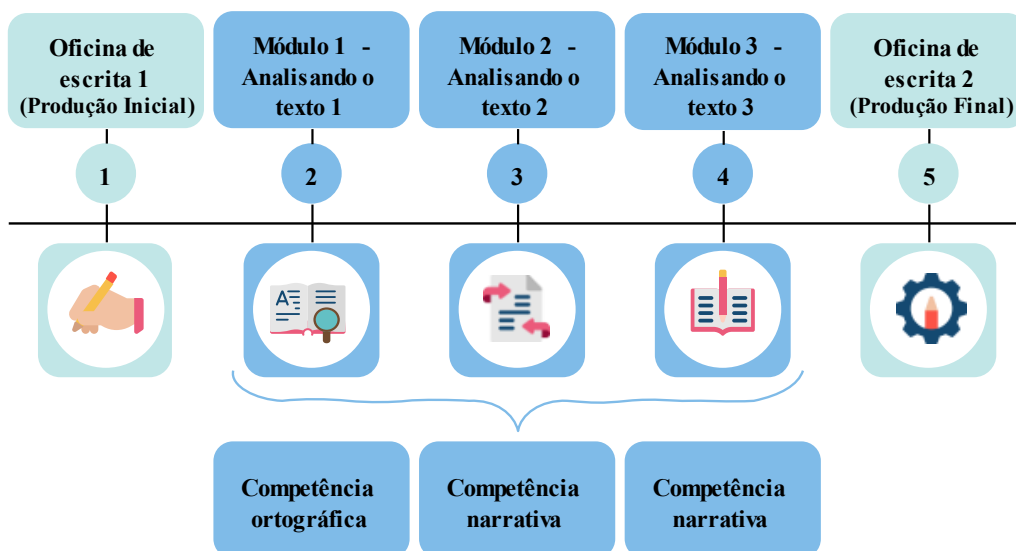


Figura 4 - Dispositivo de ensino aplicado ao subgrupo 1

Os procedimentos de implementação do dispositivo didático tiveram em conta os seguintes aspetos:

- [i] no que respeita ao momento de PI, os alunos foram colocados a par da atividade a realizar, bem como do seu propósito e, posteriormente, deu-se lugar à atividade de produção escrita;
- [ii] uma vez que os alunos possuíam um diagnóstico de DEF, os módulos destinados à análise do texto mentor seguiram um percurso de análise que se iniciou numa perspetiva micro – análise do vocabulário – e terminou numa perspetiva de análise macro – análise da estrutura e elementos da narrativa:
 - no primeiro módulo, que foi destinado à análise ao nível da palavra: os alunos procederam à seleção de um conjunto de palavras que lhes eram desconhecidas, registaram-nas e registaram também o seu significado, focando ainda a sua forma ortográfica;
 - nos módulos seguintes foram tomados como objeto de análise os elementos do texto narrativo e a sua estrutura; a análise efetuada teve como propósito a reflexão sobre as especificidades do texto narrativo;
- [iii] a PF foi encarada como uma atividade de reescrita do texto inicial.

3.5.2. Relato das atividades desenvolvidas (aplicação do dispositivo didático)

Apresenta-se, de seguida, o relato das atividades desenvolvidas com os participantes do subgrupo 1.

Oficina de escrita 1 – Produção inicial

A primeira sessão da presente sequência de ensino direcionada foi seccionada em dois momentos distintos: num primeiro momento, apresentou-se a atividade a realizar e, num segundo, os alunos dedicaram-se à PI, a partir do lançamento de vários dados¹⁵.



Figura 5 - Imagem do conjunto de dados lançado pelo Aluno A

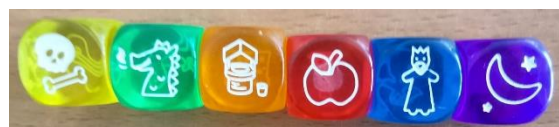


Figura 6 - Imagem do conjunto de dados lançado pelo Aluno B

Este momento foi constituído por três etapas:

- [i] primeiramente, foi distribuído pelos alunos o documento em que estes realizariam a atividade (Anexo VI) e foi explicitado o ponto de partida para a escrita: os alunos escreveriam textos narrativos e as produções escritas seriam orientadas pelo lançamento de dados (com informação sobre personagens, ações ou espaços);
- [ii] após o lançamento dos dados (Figuras 5 e 6), os alunos produziram um texto narrativo, com a salvaguarda de que a ordem pela qual foram sorteadas as pistas não teria de corresponder à ordem pela qual esses elementos seriam incluídos nos textos narrativos;
- [iii] por fim, o restante período da sessão destinou-se à escrita dos textos de tipo narrativo. Depois de lido oralmente o enunciado, os alunos produziram os seus textos com relativa autonomia.

Apresentam-se, na Tabela 12, os resultados da observação participante (decorrentes das notas de campo) no âmbito desta atividade.

¹⁵ Note-se que ambos os subgrupos tiveram acesso ao recurso para a elaboração da PI.

		Subgrupo 1	
Aluno		Aluno A	Aluno B
Questão orientadora			
Procedeu à planificação do texto?		Não	Não
Se sim, respeitou o plano delimitado?			
Duração total da textualização.		16 minutos	20 minutos
Procedeu à revisão do texto?		Sim	Não
Se sim, procedeu a alterações ao texto inicial?		Reescreveu algumas palavras	

Tabela 12 - Notas de campo realizadas aquando da observação da PI (Alunos A e B)

Quando questionados acerca de potenciais dificuldades sentidas ao longo da atividade, os alunos referiram não ter sentido qualquer fragilidade, tendo ainda o Aluno B acrescentado: “nenhuma, já estou habituado a escrever” (cf. notas de campo).¹⁶

Módulo I: Analisando o texto I – dimensão ortográfica

A segunda sessão (*Analisando o texto I*) teve como indutor as dificuldades assinaladas aquando da análise da PI (cf. Parte II, ponto 4.).

Como ponto de partida para a sessão, foram analisadas com os alunos, oralmente, as produções iniciais. A reflexão incidiu sobre os aspetos bem conseguidos e sobre os aspetos a aperfeiçoar, ao nível da estrutura textual (com destaque para a estruturação do texto em parágrafos) e da ortografia, focando-se as incorreções que decorrem da transcrição da oralidade (<dezeijo> ao invés de <desejo>; <ta> ao invés de <está>).

De seguida, foi iniciado o estudo do *texto mentor*: “Os dois amigos”, de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete (Anexo IX). A seleção do *texto mentor* foi tomada tendo em conta o tipo de texto em que se insere – trata-se de texto de tipo narrativo, com situação

¹⁶ A análise das produções iniciais (em confronto com as produções iniciais do subgrupo 2) está disponível no ponto 4 deste trabalho, destinado à Apresentação e Discussão dos Dados.

inicial, complicação, peripécias, situação final e moral¹⁷. Além disso, trata-se de um texto que permite a aquisição de vocabulário desconhecido (abordando simultaneamente o sentido e a forma/ortografia das palavras). Por fim, o texto contribui ainda para a construção da identidade dos alunos, pois remete para um momento de fragilidade numa relação de amizade.

Após a leitura do *texto mentor*, procedeu-se à exploração do vocabulário. Esta atividade visou o desenvolvimento da competência lexical e ortográfica dos discentes. Depois de ter sido feito o levantamento das palavras desconhecidas pelos alunos, foram recordadas algumas regras de ortografia, a partir de exemplos de palavras contidas no texto. Assim, neste exercício foram recordadas as regras da ortografia de base fonológica (ex.: usa-se <m> para nasalar uma vogal antes de <p> ou , como na palavra <retemperados>) e de base morfológica (ex.: a 3.^a pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos da 1.^a conjugação termina em <am> e não com o ditongo <ão>, como na palavra <recordam>). Para além disso, foi feita referência a palavras em que não se verifica a equivalência biunívoca entre o fonema e o grafema (tal como o caso da palavra <deserto> que, em que <s> representa /z/).

Em termos lexicais, ambos os alunos do grupo de controlo sinalizaram como desconhecidas as seguintes palavras: “gesticulava”, “contenda”, “dunas”, “absortos” e “retemperador”. Perante a lista de palavras construída pelos alunos, a tarefa de desenvolvimento lexical incidiu na consulta do significado destas palavras num dicionário.

Módulo II – Analisando o texto 2 – dimensão compositiva (narrativa)

A terceira sessão (*Analisando o texto 2*) foi destinada à exploração da dimensão compositiva do texto “Os dois amigos”, incidindo-se particularmente nos elementos da narrativa.

Em primeiro lugar, com vista à exploração da competência narrativa, os alunos fizeram o reconto oral do texto trabalhado na sessão anterior. Os discentes revelaram alguma

¹⁷ Em termos didáticos, recorreu-se aos termos *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*, seguindo as *Metas Curriculares de Português do 1.º Ciclo* (Buescu et al, 2015) e as *Aprendizagens Essenciais de Português do 3.º ano* (DGE, 2018).

dificuldade em realizar a tarefa, sobretudo no que respeita ao encadeamento das ações recorrendo a localizadores temporais, pelo que foi necessária a intervenção da professora, que os apoiou na construção do discurso oral. Assim, uma vez que era recorrente a utilização dos conectores «e» e «depois» (ambos com valor temporal) para articular as informações apresentadas no reconto, foram discutidas alternativas que poderiam auxiliar os alunos a organizar o seu texto, com o apoio dos exemplos do *texto mentor*: “*Em dado momento*”, “*Até que*”, “*Quando*”, “*E assim*”, “*por fim*”.

Depois de terminada a tarefa de reconto, prosseguiu-se com tarefas especificamente centradas no desenvolvimento da competência narrativa: partindo do conhecimento prévio dos alunos acerca das categorias da narrativa, com o apoio de uma apresentação em formato *Powerpoint* alusiva ao conteúdo a explorar (Anexo X), os alunos completaram a *story face*¹⁸ (Anexo XI), aplicando as categorias da narrativa ao texto “Os dois amigos”. Este tipo de atividade (centrada na reflexão “metaliterária”) teve como objetivo levar os alunos a desenvolverem a sua competência narrativa através do conhecimento das categorias que compõem o tipo de texto em estudo.

Módulo III – Analisando o texto 3 – dimensão compositiva (narrativa)

A quarta sessão (*Analisando o texto 3*) teve como propósito o estudo da estrutura do texto narrativo. Pretendeu-se, com este módulo, contribuir para o desenvolvimento da competência compositiva/narrativa dos alunos, em termos de coerência (ordenação temporal dos acontecimentos) e coesão textuais (uso de localizadores temporais e espaciais para articular os acontecimentos, bem como a estruturação do texto em parágrafos). Foi ainda dado destaque à inserção de sequências dialogais na narrativa e às marcas gráficas do diálogo.

A sessão foi dividida em três momentos, uma centrada na exploração do *texto mentor*, outra focada na preparação da PF:

¹⁸ Estratégia em que os alunos completam a cara da história com as categorias da narrativa indicadas. Sendo esta uma estratégia que visa o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, Staal (2000) define-a como “*an adaptation of story mapping that also uses a visual framework for understanding, identifying, and remembering elements in narrative text*”.

- [i] a sessão foi iniciada, à semelhança da sessão anterior, com o relato do *texto mentor*, tendo-se verificado uma evolução no que respeita à articulação do discurso e na autonomia dos alunos;
- [ii] posteriormente, os alunos delimitaram, no *texto mentor*, os excertos correspondentes aos três momentos nucleares do texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), justificando as suas opções;
- [iii] por fim, procedeu-se à preparação da PF. Esta fase foi iniciada com a ativação de conhecimentos prévios sobre o processo pelo qual deve ser orientada uma atividade de escrita, designadamente as etapas de planificação, produção e revisão.

Oficina de escrita 2 – Produção final

A última sessão da sequência de ensino (*Oficina de escrita 2*) incidiu na produção do texto em que os alunos deveriam concretizar as aprendizagens realizadas ao longo de todo o percurso, designadamente: regras de ortografia e de alargamento lexical/vocabular, categorias da narrativa (narrador, ação, tempo, espaço e personagens), estrutura de um texto de tipo narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão); expressões utilizadas no texto narrativo para evidenciar a sequencialidade temporal / o avançar da ação.

A oficina foi iniciada com a apresentação da tarefa de escrita a realizar: o objetivo da atividade seria reescrever ou construir um texto narrativo partindo das mesmas pistas que deram origem à sua PI, efetuada na *Oficina de escrita 1*, seguindo as várias etapas da escrita: planificação, textualização e revisão (cf. Anexo XIII).

Ao longo da concretização da atividade os alunos respeitaram o processo de escrita. Iniciaram a tarefa procedendo à planificação dos seus textos, recorrendo à tabela apresentada no documento. De seguida, procederam à textualização, ou seja, à concretização do plano elaborado e procederam à revisão do texto tendo em conta as questões colocadas no documento¹⁹.

¹⁹ O mesmo percurso se aplicou aos alunos do grupo de controlo, designadamente, aos Alunos C e D.

À semelhança do que aconteceu aquando da produção inicial, também esta atividade foi objeto de registo de notas de campo, tal como ilustra a Tabela 13.

Aluno	Aluno A	Aluno B
Questão orientadora		
Procedeu à planificação do texto?	Sim	Sim
Se sim, respeitou o plano delimitado?	Sim	Sim
Duração total da textualização.	12 minutos	26 minutos
Procedeu à revisão do texto?	Sim	Sim
Se sim, procedeu a alterações ao texto inicial?	Não	Sim

Tabela 13 - Notas de campo realizadas aquando da observação da PF (Alunos A e B)

Ao longo da realização da tarefa, os alunos revelaram-se tranquilos e confortáveis.

4. Apresentação e discussão dos dados

O capítulo de apresentação e discussão dos dados tem como propósito a apresentação da análise comparativa efetuada a partir do confronto entre as produções (iniciais e finais) dos alunos dos subgrupos 1 e 2. Deste modo, proceder-se-á à análise das produções dos alunos de cada um dos subgrupos e, posteriormente, à comparação entre os textos produzidos pelos alunos com e sem DEF (produções iniciais e finais), ao nível ortográfico (4.1.) e compositivo (4.2.).

Como já foi referido, o subgrupo 2 é composto por dois alunos (C e D) que não possuem diagnóstico de DEF. O subgrupo 1 é composto por dois alunos (A e B) que, apesar de partilharem do mesmo diagnóstico, apresentam características distintas nos diferentes domínios da língua.

Apresentam-se, no quadro abaixo, as características dos dois subgrupos de alunos, nos domínios gráfico, ortográfico e compositivo.

	Alunos A e B (Subgrupo 1)	Alunos C e D (Subgrupo 2)
Competência gráfica²⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno A: Apresenta um traço menos uniforme e não sinaliza os parágrafos textuais. • Aluno B: Apresenta uma maior destreza em aspetos como a gestão do espaço e a caligrafia pois, apesar de prolongar as palavras para além do limite da linha (ao invés de aplicar as regras da translineação) ao longo do seu texto apresenta alguns parágrafos e as palavras assentam sobre a linha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam, ao longo dos seus textos, uma boa gestão do espaço disponível para a produção escrita, um traço uniforme e o respeito pelas regras de translineação.
Competência ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam algumas fragilidades no respeito pelos segmentos fonológicos, apresentando marcas que se verificam no seu registo oral: <ta> e <tou>, ao invés de <está> e <estou>; <deseijo> ao invés de <desejo>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam uma ortografia sem transcrições da oralidade; • Apresentam incorreções ao nível da acentuação: <telemovel> ao invés de <telemóvel> (Aluno C); <as> ao invés de <às> (Aluno D).
Competência compositiva	<ul style="list-style-type: none"> • Os textos narrativos apresentam situação inicial, complicação e reação; o Aluno B apresenta ainda a situação final; nenhum redige a resolução do problema nem uma moral. • Não utilizam adequadamente os sinais de pontuação e os conectores discursivos, o que leva à frequente utilização do conector copulativo “e”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os textos narrativos contemplam a situação inicial, complicação, reação e resolução da complicação; o Aluno C apresenta ainda a situação final (contrastando com o Aluno D); nenhum redige uma moral. • Introduzem os diferentes momentos do texto com marcadores textuais adequados: “Quando...”, “Depois...”, “No dia

²⁰ Ainda que a dimensão gráfica não seja foco de análise no presente estudo, faz-se uma referência a estes dados uma vez que estes têm implicações ao nível da dimensão ortográfica (ex.: translineação) e da dimensão compositiva (ex.: paragrafação).

		seguinte...” (Aluno A); “Enquanto...” (Aluno B).
--	--	---

Tabela 14 - Caracterização global das produções iniciais (Alunos A, B, C e D)

Apresenta-se, na tabela 15, o número de palavras utilizadas pelos quatro alunos, nas produções iniciais e finais:

	Subgrupo 1				Subgrupo 2			
	Aluno A		Aluno B		Aluno C		Aluno D	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Número de palavras	141	148	118	175	163	66	176	77

Legenda: PI – Produção inicial; PF – Produção Final

Tabela 15 - Número de palavras das PI e PF (Alunos A, B, C e D)

Quanto aos alunos do subgrupo 1, ainda que se verifique uma progressão do número de palavras em ambos os alunos, verifica-se que a evolução foi mais significativa no caso do Aluno B. Quanto ao subgrupo 2, ambos os alunos procederam a uma redução significativa do número de palavras empregues nas suas produções finais. O Aluno C justificou a diminuição do número de palavras com base no critério da seleção de informação (essencial/acessória) pois, segundo o mesmo, na PF foi possível “tirar partes desnecessárias” (cf. Anexo XV – PF Aluno C). O aluno D nada referiu a este propósito.

4.1. Dimensão ortográfica

A análise efetuada às produções dos dois subgrupos foca incorreções de base fonológica e incorreções de base morfológica, tal como discriminam Batista, Viana e Barbeiro (2010).

A tabela seguinte integra informações relativas ao número total de incorreções ortográficas nas produções inicial e final dos alunos dos subgrupos 1 e 2:

	Subgrupo 1				Subgrupo 2			
	Aluno A		Aluno B		Aluno C		Aluno D	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Total	47	45	23	23	2	3	8	0

Legenda: PI – Produção inicial; PF – Produção Final

Tabela 16 – Quantidade de incorreções ortográficas nas PI e PF (Alunos A, B, C e D)

No caso dos alunos do subgrupo 1, a manutenção da quantidade de incorreções da PI para a PF não deve ser considerada como indício de ausência de evolução. De facto, quando analisados os totais de incorreções em comparação com a quantidade de palavras de cada produção escrita, verifica-se que a percentagem de incorreções diminui, tal como se demonstra na tabela seguinte.

	Subgrupo 1			
	Aluno A		Aluno B	
	PI	PF	PI	PF
Total de palavras	141	148	118	175
Total de incorreções	47	45	23	23
Percentagem de incorreções	33%	30%	19%	13%

Legenda: PI – Produção inicial; PF – Produção Final

Tabela 17 - Percentagem de incorreções verificadas nas PI e PF dos alunos do subgrupo 1

Categorizam-se nas tabelas seguintes, com base na proposta Batista, Viana e Barbeiro (2010), as incorreções verificadas nas produções dos alunos dos subgrupos 1 e 2.

PI - Palavras com incorreções ortográficas		
	Aluno A	Aluno B
Transcrição da oralidade	<ta>, <tou>, <A coaze>, <desquesi>, <desquesendo>, <fer>, <fou>	<mança>, <dezeiojo>
Inobservância de regras ortográficas de base fonológica	<seginte>, <pasado>, <tanbam>, <desquesi>, <aros>, <almoso>	<emcantadas>
Inobservância de regras ortográficas de base morfológica	<adornesou>	<vio>, <pedio>, <voltace>
Quanto à forma ortográfica específica das palavras	<pergontou>, <toa>, <ce>, <coase>, <desquesi>, <aros>, <somo>, <peguo>, <adornesou>, <tanbam> <almoso>, <naquelaven>	<mança>, <voi>, <atrax>, <obstacolo>, <entam>, <posso>, <uzar>, <dezeiojo>
De acentuação gráfica	<telemovel>, <esta>, <Ola>, <la>, <labios>, <Já>, <a>, <fou a praia>, <aros>	<magico>, <obstacolo>, <ate>, <bebe>, <la>, <a>
Na utilização de minúsculas e maiúsculas	<hoje>, <ela>, <queres>, <a>, <pergontou>	
Por inobservância da unidade gráfica da palavra	<de pois>, <vestirce>, <iame>	
Ao nível da translineação		

Tabela 18 – Categorização de incorreções ortográficas nas produções iniciais (Alunos A e B)

PF - Palavras com incorreções ortográficas		
	Aluno A	Aluno B
Transcrição da oralidade	<adevinhem>, <tava>, <tou>, <tas>, <adude>, <fezes>, <finho>, <né>	<deseijo>, <arcertou>, <as trenhar>
Inobservância de regras ortográficas de base fonológica	<dise>, <giar>, <poso>, <pasou>, <bendebada>, <comsegiram>, <seginte>, <lembrou>, <acontesou>	<usso>, <segida>, <parra>
Inobservância de regras ortográficas de base morfológica	<ouvio>, <acontesou>	<partio>, <usso>, <quebro>, <pedio>, <escama>, <cavaleir>, <Passar>
Quanto à forma ortográfica específica das palavras	<siteo>, <bratalha>, <etra>, <Etao>, <sio>, <serto>, <bendebada>, <soper>	<atraz>, <des>, <possão>, <posso>, <adaques>, <arcertou>
De acentuação gráfica	<telemovel>, <as>, <a>, <Ola>, <ate>, <bebada>	<lider>, <dificil>, <magico>, <ate>
Na utilização de minúsculas e maiúsculas	<bratalha>, <Dia>	
Por inobservância da unidade gráfica da palavra	<De pois>, <outraves>, <sela>, <as trenhar>	
Ao nível da translineação		

Tabela 19 Categorização de incorreções ortográficas nas produções finais (Alunos A e B)

	Palavras com incorreções ortográficas			
	Aluno C		Aluno D	
	PI	PF	PI	PF
Transcrição da oralidade			<coriusidade>	
Inobservância de regras ortográficas de base fonológica			<andano>	
Inobservância de regras ortográficas de base morfológica				
Quanto à forma ortográfica específica das palavras		<miodo>		<maça>
De acentuação gráfica	<ão>, <telemovel>	<miudo>	<ate>, <matalo>, <ás>	
Na utilização de minúsculas e maiúsculas				
Por inobservância da unidade gráfica da palavra		<assustao>		
Ao nível da translineação				

Tabela 20 - Categorização de incorreções ortográficas nas produções iniciais e finais (Alunos C e D)

No que respeita às incorreções cometidas pelos alunos do subgrupo 1, na fase da produção final, é possível aferir que os alunos com DEF cometem tanto incorreções de base fonológica como de base morfológica. Além do mencionado, é possível ainda verificar que, apesar de o Aluno A ter reduzido ligeiramente o total de incorreções, estas se mantêm bastante evidentes ao longo da sua PF. De facto, parte das incorreções cometidas pelo Aluno A devem-se a transcrições da oralidade (<tou> em vez de <estou>), ou são de base fonológica contextual (<pasado> em vez de <passado>; <giar> em vez de <guiar>). Na escrita do Aluno B, as incorreções, para além de refletirem a transcrição da oralidade, são maioritariamente de base morfológica (<quebro> em vez de <quebrou>), havendo também incorreções decorrentes da forma ortográfica ou de acentuação gráfica.

Ainda a partir da análise dos dados recolhidos é possível compreender que a maioria das incorreções cometidas pelos alunos do subgrupo 1 resulta de substituições, ou seja (os alunos substituem determinados grafemas por outros, cuja sonoridade se assemelha). No caso do aluno A, as incorreções deste tipo refletem a fragilidade na distinção dos fonemas correspondentes aos grafemas <f> e <v>. Exemplos dessa fragilidade são as palavras <fer> (<ver>) e <fou>, (<vou>), na PI, e <fezes> (<vezes>), na PF. Por seu turno, o Aluno B escreveu, na PF, a palavra <poço> de duas formas diferentes: <posso> e <poço> e redigiu a palavra <poção> como <possão>, em ambos os casos devido ao desconhecimento da forma ortográfica das palavras. Note-se que, tal como referido anteriormente à luz de Vale e Sousa (2017), os alunos com dislexia apresentam alguma fragilidade no que respeita ao conhecimento ortográfico das palavras e de um modo mais acentuado no que respeita a palavras que representam padrões lexicais e demais normas ortográficas (cf. Parte II, 2.3.1.).

Já as incorreções dos alunos do subgrupo 2 estão, na sua maioria, relacionadas com a acentuação gráfica das palavras – como é o caso de <miudo>, em vez de <miúdo>, e de <ás>, em vez de <às> –, seguidas das incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras – como é o caso de <miodo> e <maça>.

4.2. *Dimensão compositiva*

A análise referente à dimensão compositiva foi feita em função de dois parâmetros: a estrutura do texto narrativo (4.2.1) e as categorias da narrativa (4.2.2).

4.2.1. Estrutura do texto narrativo

No que respeita à estrutura do texto narrativo, foram analisadas as produções em conformidade com a noção de sequência narrativa explanada: situação inicial, complicação, (re)ação/avaliação, resolução da complicação e situação final (Adam, 2001, citado por Silva, 2002).²¹

²¹ No entanto, a terminologia utilizada aquando da exploração da estrutura do texto narrativo (Módulo III) com os alunos incluía os termos: *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Na análise, são estabelecidas

A tabela seguinte apresenta a verificação dos diferentes momentos da sequência narrativa nas produções dos alunos:

	Subgrupo 1				Subgrupo 2			
	Aluno A		Aluno B		Aluno C		Aluno D	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Situação inicial	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Complicação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Reação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Resolução da complicação	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Situação final	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Moral	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Tabela 21 – Existência das etapas da sequência narrativa nas PI e PF (Alunos A, B C e D)

A tabela seguinte contempla a delimitação das várias etapas da narrativa das produções iniciais e finais dos Alunos C e D (situação inicial, complicação, (re)ação/avaliação, resolução da complicação, situação final, moral).

	Aluno C	
	PI	PF
Situação inicial	<i>“Num dia de sol, uma pessoa que ia para o trabalho com uma mala cheia de tralha: (...)”</i>	<i>“Num dia de sol o Noémio levanta-se cedo para ir pregar partidas as pessoas.”</i>
Complicação	<i>“Quando chegou a arma e ia para fazer a primeira partida olhou para o relógio e viu que já eram 11:35.”</i>	<i>“Vai até casa do primeiro miodo e assustao com a pistola de brincar.”</i>

as seguintes correspondências: *introdução – situação inicial; desenvolvimento – complicação, avaliação e resolução da complicação; conclusão – situação final.*

(Re)ações/ Avaliação	<i>“Despachou-se a fazer as partidas para aquela pessoa só porque a pessoa chegava a casa ao meio dia. (...)”</i>	<i>“O miudo desmaiou como todos os outros que assustou com a pistola de brincar. Durante essa manhã ele assustou mais de 10 pessoas e todas elas conseguiram ir para o hospital.”</i>
Resolução da Complicação:	<i>“No dia seguinte foi preso por ter feito tantas crianças ficarem em coma e até houve uma que morreu.”</i>	<i>“Com o seu resultado ele foi preso.”</i>
Situação final	<i>“FIM”</i>	
Moral		

Tabela 22 - Etapas da narrativa na PI e PF (Aluno C)

Aluno D		
	PI	PF
Situação inicial	<i>“Numa noite em que a lua estava brilhante, um rei chamado Fausto, estava a dar um passeio.”</i>	<i>“Numa noite com lua brilhante, o rei Fausto estava a passear dentro do jardim quando deixou cair a maçã que estava a comer dentro do poço.”</i>
Complicação	<i>“(…) Enquanto comia, olhou para o fundo do poço, mas não viu o fundo. Ele ficou a olhar durante algum tempo ate ver uma luz. Essa luz era muito fraca mas via-se. O rei cheio de curiosidade desceu por uma corda o poço. Quando finalmente chegou ao chão viu um dragão. Esse dragão era grande e vermelho, tinha uma cauda espinhosa e da boca cuspiu labaredas de fogo.”</i>	<i>“(…) o rei Fausto estava a passear dentro do jardim quando deixou cair a maçã que estava a comer dentro do poço.”</i>

(Re)ações/ Avaliação	<p><i>“O Fausto pensando nas mil maneiras que o dragão podia mata-lo, não reparou que ele não estava a atacar.</i></p> <p><i>Depois de alguns segundos reparou que o dragão queria sair do poço e não mata-lo.</i></p> <p><i>O rei com muita pena disse-lhe:</i></p> <p><i>- Tu podes escalar o poço, porque as tuas asas não cabem.”</i></p>	<p><i>“Ele desceu o poço, mas quando chegou ao chão encontrou um dragão.</i></p> <p><i>O dragão queria sair do poço e não atacar o Fausto mas não conseguia voar pois as asas batiam contra a parede.</i></p> <p><i>Então o rei ensinou o dragão a escalar.”</i></p>
Resolução da Complicação	<p><i>“O dragão saiu do poço com Fausto às costas.</i></p> <p><i>Quando chegaram há rua o ele despediu-se e foi embora para o castelo.”</i></p>	<p><i>“O dragão saiu do poço e despediu-se do rei.”</i></p>
Situação final		
Moral		

Tabela 23 - Etapas da narrativa na PI e PF (Aluno D)

De acordo com a informação apresentada, as produções realizadas pelos Alunos C e D explicitam brevemente a situação inicial: em ambas as produções iniciais está explícito o contexto temporal em que a narrativa tem início; refere-se, ainda, a presença de uma personagem e a situação em que esta se encontra. Para além disso, o narrador assume-se, à partida, como não participante através da utilização da terceira pessoa “*ia*” (Aluno C) e “*estava*” (Aluno D). Nas produções finais, os alunos procedem a algumas alterações. No texto do Aluno C é revelado o nome da personagem, bem como mais alguns pormenores acerca do contexto em que esta se encontra aquando do momento inicial da ação. No texto do Aluno D, assiste-se a uma fusão entre a situação inicial e a complicação.

No que respeita ao desenvolvimento da narrativa, na PI, ambos os alunos encadeiam as ações adequadamente. No texto do Aluno C, infere-se que a personagem principal desempenha uma função profissional e que as ações apresentadas resultam dessa função. Por sua vez, no texto do Aluno D, para além de se compreender o problema que conduz à ação (o facto de a personagem ter encontrado um dragão no fundo do poço), o aluno

procede a um relato mais detalhado dos acontecimentos. Porém, aquando da PF, alguma dessa caracterização é omitida.

Em ambos os casos, a conclusão dos textos configura-se numa frase breve em que o narrador dá a conhecer a forma como as personagens resolvem a complicação. À semelhança do que se verificou nas fases anteriores, também a conclusão do texto se viu encurtada aquando da PF. Na PI do Aluno C, a personagem é presa devido às partidas cometidas em prol da sua função profissional. No entanto, na PF, este estudante revela apenas que a personagem é presa. No texto do Aluno D, verificamos que houve uma evolução entre a redação inicial e a final. Por um lado, na PI compreende-se que ambas as personagens saíram do poço, mas não compreendemos a quem se aplicam as ações seguintes: a despedida e a partida. Por outro lado, vemos essa situação resolvida na PF uma vez que as ações mencionadas são atribuídas ao dragão.

Para além do mencionado, a situação final e a moral das narrativas são elementos que não se verificam em nenhuma das produções, à exceção da PI de C que procede ao registo de um elementar “FIM”.

Analisando as produções iniciais dos Alunos A e B, verifica-se que os alunos aprimoraram, na maioria dos aspetos, a redação das diferentes etapas da narrativa, como se pode observar através dos seguintes excertos:

Aluno A		
	PI	PF
Situação inicial	<i>“hoje ta sol então tou com calor. Eu ouvi o telemóvel</i>	<i>“Em casa. De pois de ela ouvir o telemovel outraves, as 20.00 horas, (trim trim) ela atendeu e adivnhem era para ir a uma festa a noite.”</i>
Complicação	<i>“- Sou a toa amiga Sofia. queres ir a minha festa? – pergontou a amiga.”</i>	<i>“(…) ela atendeu e adivnhem era para ir a uma festa a noite.”</i>
(Re)ações/ Avaliação	<i>“- Sim, vou la estar. Ela foi fazer a naquelaven e vestirce. - A coaze que me desquesi de meter o batom nos labios. Ja</i>	<i>“Problema não sabia onde era para ir a uma festa e teve de ligar a amiga, mas ela não sabia que tava a frente do siteo.</i>

	<i>era de noite ela tirou a mala e foi jantar aros e carne ela foi tomar banho e de pois foi para a cama mas ela não estava com sono então ela pegou no telemovel e ficou a fer pasado um bocado ela adronesou com o telemovel. No dia seguinte.”</i>	<p>- Ola – dise ela.</p> <p>- Ola – dise a amiga.</p> <p><i>Podes me giar para a festa é que tou perdida?</i></p> <p><i>Sim poso tas adude.</i></p> <p><i>tou na bratalha.</i></p> <p><i>Etao tas no sio serto etra.</i></p> <p><i>Pasou uma hora e ela já tinha bebido 5 vezes fínho ela ficou bendebada ate de mais (...)</i></p>
Resolução da Complicação		<i>“(…) tiveram de lhe levar para casa e foi soper complicado mas comsegiram.”</i>
Situação final		<i>“Fim.”</i>
Moral		

Tabela 24 - Etapas da narrativa na PI e PF (Aluno A)

Aluno B		
	PI	PF
Situação inicial	<i>“Numa noite escura o rei morreu porque comeu uma maçã envenenada.”</i>	<i>“Numa noite escura o rei morreu porque comeu uma maçã envenenada.”</i>
Complicação	<i>“(…) o rei morreu porque comeu uma maçã envenenada.”</i>	<i>“(…) o rei morreu porque comeu uma maçã envenenada.”</i>
(Re)ações/ Avaliação	<p><i>“Ele foi o primeiro obstacolo foi uma matilha de lobos e entam ele os matou e pegou um filhote de lobo para si.</i></p> <p><i>O cavaleiro foi ate o mago que fez uma espada e armadura emcantadas para o cavaleiro.</i></p> <p><i>A seguir ele vio um ciclope gigante e ele matou o ciclope.</i></p>	<p><i>“Um cavaleiro sagrado foi atraz des um poço mítico.</i></p> <p><i>O tal do cavaleiro partio.</i></p> <p><i>Alguns dias depois ele encontrou uma alcateia de lobos alados e um filhote. O cavaleiro os derrotou mas o lider foi mais dificil e então ele usso o seu poder e pegou o filhote. Logo de seguida ele foi</i></p>

	<p><i>Logo a seguir ele viu um dragão bebe e o adotou e depois o filhote cresceu e o cavaleiro voou nele ate ao poço magico e la pedio um desejo que o rei voltace a vida.”</i></p>	<p><i>ao feiticeiro pedir uma possão que fez o filhote crescer.</i></p> <p><i>A sua armadura quebro e pedio ao magico parra a concertar.</i></p> <p><i>Então ele continuou a andar ate encontrar um ciclope, foi uma batalha longa e brutal e fatal.</i></p> <p><i>O dragão supremo foi tentar o derrotar mas acabou por ser derrotado.</i></p> <p><i>O cavaleiro pegou as suas escama e fez uma armadura.</i></p> <p><i>O cavaleir andou andou e andou até encontrar o posso.</i></p> <p><i>E então se deu a batalha final contra o boss tek.</i></p> <p><i>O cavaleiro arcertou um dos seus melhores adaques.</i></p> <p><i>Passar quarenta minutos o cavaleiro o derrotou.</i></p> <p><i>Dirigiu-se ao posso e pedio um desejo de reviver o rei.”</i></p>
Resolução da Complicação		
Situação final	“E FIM!!!!”	“Depois tudo ficou bem”.
Moral		

Tabela 25 - Etapas da narrativa na PI e PF (Aluno B)

É na situação inicial que os alunos apresentam o contexto da ação e se posicionam enquanto narradores (participante/ não participante). No texto do Aluno A, o narrador assume-se como participante (“ouvi”). Assim, o narrador será uma das personagens do texto. Para além disso, é apresentada também uma breve caracterização da situação inicial, através da alusão ao tempo “*hoje ta sol então tou com calor*”. O Aluno B alude ao tempo em que a situação se inicia “*numa noite escura*”. No entanto, é ainda neste

primeiro momento que o aluno introduz o problema que despoletará o desenvolvimento da ação. Nas produções finais, é possível confirmar que as primeiras palavras dos textos dos alunos foram alvo de alterações mínimas. Ainda assim, no caso do texto do Aluno A, é possível identificar um progresso na caracterização da situação inicial, pois identifica o local e a hora em que a personagem se encontra. Note-se que, na PF, o narrador desempenha um papel não participante, dando lugar a uma personagem feminina, referida na sua PI.

Já no que respeita ao desenvolvimento da ação (complicação, reação e resolução da ação), ambos os alunos apresentam situações semelhantes uma vez que contemplam nas suas produções iniciais o problema que despoletou a ação e a reação. Em contrapartida, não procedem à resolução da ação. Nas produções iniciais, no caso do Aluno A, a complicação consiste num convite, que partiu da amiga do narrador “*Sofia*”, para uma festa. Tendo aceitado o convite da amiga, o narrador levou a cabo várias ações. Verifica-se que o aluno apresenta uma grande fragilidade no encadeamento das ideias. No início, o narrador começa por se preparar para o evento para o qual foi convidado, no entanto, as ações que se sucedem em nada contribuem para a resolução do problema: jantou, tomou banho e foi para a cama, onde acabou por cair no sono enquanto estava ao telemóvel. No texto do Aluno B, as ações levadas a cabo com vista à resolução do problema colocado, a morte do rei, não perdem o seu propósito. No entanto, o aluno interrompe o texto sem proceder à resolução da complicação. Nas produções finais, podem ser observados alguns progressos ao nível do desenvolvimento da ação. No texto do Aluno A, verifica-se um encadeamento de ações que levaram à resolução da complicação, ou seja, o narrador foi à festa, bebeu e acabou por ser levado para casa. No texto do Aluno B, as ações são acompanhadas de uma descrição mais pormenorizada, mas continua a não ser contemplada a resolução da complicação. Neste caso, não há alusão à resolução do problema evidenciado, isto é, não se refere se o desejo do cavaleiro em trazer o rei de volta à vida foi concretizado ou não.

Note-se ainda que, quando comparadas as produções textuais dos dois subgrupos, se pode verificar um contraste no que respeita à resolução da complicação e à situação final. Se, por um lado, o subgrupo 1 não contempla a resolução da complicação nos seus textos, o subgrupo 2, em seu turno, fá-lo. Por outro lado, em contraste às produções do subgrupo

2, as produções textuais dos alunos do subgrupo 1 apresentam uma situação final. Trata-se, no entanto, de uma situação final muito “rudimentar”.

4.2.2. Categorias da narrativa

As tabelas seguintes dão conta da forma como as categorias da narrativa (narrador, tempo, espaço, personagens e ação) são exploradas nas PI e PF dos quatro alunos.

Categorias da narrativa – Aluno C		
	PI	PF
Narrador	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador não participante. 	
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • A ação acontece “<i>Num dia de sol</i>”; • Recorre a elementos textuais para evidenciar a passagem do tempo: “<i>Quando</i>”, “<i>Depois</i>”; • A ação termina “<i>No dia seguinte</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> • A ação acontece durante a manhã de um “<i>dia de sol</i>”.
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • A ação decorre no local de trabalho da personagem e em casa das pessoas que assustava: “<i>ia para o trabalho [...] quando chegou [...] olhou para o relógio [...]</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao longo da narrativa é mencionada apenas a “<i>casa do primeiro miodo</i>”.
Personagens	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza-se o termo “<i>pessoa</i>” para designar para duas personagens. Por um lado, o “<i>pregador de partidas</i>” e, por outro lado, a vítima (“<i>a pessoa ficou tão assustada</i>”). 	<ul style="list-style-type: none"> • “<i>Noémio</i>”, o pregador de partidas, e o “<i>primeiro miodo</i>”.
Ação	<ul style="list-style-type: none"> • O pregador de partidas dirige-se ao seu local de trabalho com os materiais de que necessita; • Apressadamente, cumpre o seu dever, de modo a não ser descoberto pela vítima, que acaba por denunciar o caso; • O pregador de partidas toma o seu almoço e após a refeição retoma o serviço; • Uma vez que, por conta das partidas pregadas, levou algumas crianças ao estado de coma e uma à morte, o pregador de partidas é preso. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Noémio acorda cedo para trabalhar; • Dirige-se a casa do primeiro alvo, “assusta-o com a pistola de brincar” e o rapaz desmaia; • Todas as vítimas dessa manhã acabam por ser hospitalizadas; • O Noémio é preso devido aos seus atos.

Tabela 26 - Análise das categorias da narrativa na PI e PF (Aluno C)

Categorias da narrativa – Aluno D		
	PI	PF
Narrador	<ul style="list-style-type: none"> Narrador não participante em ambas as produções. 	
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> A ação decorre ao longo de uma noite em que a lua estava particularmente luminosa: “<i>Numa noite em que a lua estava brilhante</i>” (PI). 	
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> A ação decorre junto ao poço e dentro do mesmo: “<i>foi andando até ao poço [...] desceu por uma corda o poço</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> A ação decorre num jardim e no poço.
Personagens	<ul style="list-style-type: none"> As personagens mantêm-se ao longo das duas produções, sendo estas o rei “<i>Fausto</i>” e o “<i>dragão</i>”. 	
Ação	<ul style="list-style-type: none"> A ação é iniciada com um passeio noturno do rei Fausto até ao poço, onde se senta a comer uma maçã; Enquanto come, olha para o fundo do poço e depara-se com uma luz; Curioso, desce pelo poço e depara-se com um dragão que não consegue sair do poço; Fausto ajuda o dragão a sair do poço e ambos conseguiram escapar; A ação termina com a despedida das duas personagens. 	<ul style="list-style-type: none"> A narrativa começa com o passeio do rei Fausto pelo jardim; O rei deixa cair a maçã no poço e, quando desce o poço para recuperar a maçã, depara-se com um dragão; Como não consegue voar dentro do poço, o dragão não consegue escapar. Então, Fausto ensina o dragão a escalar; Por fim, “<i>O dragão saiu do poço e despediu-se do rei</i>”.

Tabela 27 - Análise das categorias da narrativa na PI e PF (Aluno D)

Categorias da narrativa – Aluno A		
	PI	PF
Narrador	<ul style="list-style-type: none"> No início da narrativa, o narrador é participante: “<i>Eu ouvi</i>”; Depois, o narrador assume-se como não participante: “<i>Ela foi fazer</i>”; No final da narrativa, o narrador é novamente participante: “<i>vou levar a minha mala</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> O narrador assume-se como não participante (“<i>ela</i>”).
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> A ação tem início durante o dia: “<i>hoja ta sol</i>”; Introduz expressões que refletem a passagem do tempo: “<i>Ja era de noite</i>” e “<i>No dia seguinte.</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> Ouve tocar o telemóvel às “<i>20.00 horas</i>”; Depois de chegar à festa, faz alusão à passagem do tempo (“<i>Pasou uma hora.</i>”); A ação é retomada e concluída: “<i>no dia seguinte</i>”.
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> A ação decorre em casa do narrador: “<i>foi para a cama</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> A ação decorre em dois espaços: “<i>Em casa.</i>” e na “<i>bratalha</i>”.
Personagens	<ul style="list-style-type: none"> “<i>ela</i>” e a “<i>amiga Sofia</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> “<i>ela</i>” e a “<i>amiga</i>”.
Ação	<ul style="list-style-type: none"> A narradora ouve o telemóvel, é convidada para uma festa pela sua amiga Sofia e aceita o convite. A narradora prepara-se, janta, toma banho, vai-se deitar e cai no sono enquanto está ao telemóvel. No dia seguinte, a narradora planeia ir almoçar à praia. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Ela</i> está em casa quando recebe um telefonema da amiga que a convida para uma festa. Como não sabe onde decorrerá a festa, pede à amiga que a leve até lá. Durante a festa, bebe demasiado e têm de a levar até casa. No dia seguinte, acorda com uma chamada da amiga, que lhe perguntou como estava. Nessa altura apercebe-se de que não se recorda dos acontecimentos da noite anterior.

Tabela 28 - Análise das categorias da narrativa na PI e PF (Aluno A)

		Categorias da narrativa – Aluno B	
		PI	PF
Narrador	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador não participante em ambas as produções. 		
	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia a ação “<i>Numa noite</i>” e não volta a fazer referência ao tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia a ação “<i>Numa noite</i>” e ao longo da narrativa faz várias referências à passagem do tempo: “<i>Alguns dias depois</i>”, “<i>Logo de seguida</i>” e “<i>Depois</i>”.
		<ul style="list-style-type: none"> • A única referência espacial remete para o espaço envolvente do poço mágico: “<i>atrás do poço mágico</i>” (PI) e “<i>atrás de um poço mítico</i>” (PF). 	
	Ação	<ul style="list-style-type: none"> • O rei morre envenenado. • Com o objetivo de reverter esse feito, o cavaleiro vai até ao poço mágico e encontra vários obstáculos. • Quando regressa ao poço, deseja que o rei retorne à vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • O rei morre envenenado. • Para reverter a situação, o cavaleiro parte numa missão em que combate contra lobos e rapta um filhote. • Mais tarde, pede a um feiticeiro que lhe dê uma poção que faça o filhote lobo crescer. Como tinha partido a sua armadura, pede também ao feiticeiro que a conserte. • Defronta ainda um ciclope e um dragão, com cujas escamas construiu uma nova armadura. • Quando volta para o poço, trava uma batalha com o Boss Tek, vencendo e desejando que o rei volte à vida.

Tabela 29 - Análise das categorias da narrativa na PI e PF (Aluno B)

De um modo geral, todos os alunos exploram todas as categorias da narrativa nas suas produções, havendo ainda a salientar que categorias como o tempo e a ação, aquando da PF, são apresentadas com maior grau de complexidade, o que revela o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos.

Ainda assim, quando comparados os resultados obtidos pelos subgrupos 1 e 2, constata-se que os alunos do subgrupo 2 sintetizam informação relativamente às diferentes

categorias da narrativa, ao passo que os alunos do subgrupo 1 ampliam cada uma delas. A título de exemplo, refira-se que, nas produções do Aluno B, “o cavaleiro” apresentado na PI passa a ser caracterizado como “cavaleiro sagrado” na PF. Do mesmo modo, quando o personagem defronta o ciclope, a descrição da ação é aprimorada: de “ele viu um ciclope gigante e ele matou o ciclope” (PI) passa-se a “ele continuou a andar ate encontrar um ciclope, foi uma batalha longa e brutal e fatal” (PF).

5. Potencialidades e limites do estudo realizado

Na sequência do estudo efetuado, torna-se fundamental recuperar a questão de investigação colocada anteriormente: *De que forma a sequência didática, em complementaridade com a sequência de ensino (dispositivos didáticos orientados para o ensino da escrita), contribui para o desenvolvimento das competências ortográfica e narrativa em alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com DEF?*

Um dos objetivos deste estudo investigativo era “Identificar as principais fragilidades reveladas por alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com um diagnóstico de DEF, no domínio da escrita ortográfica e compositiva, em comparação com alunos do mesmo nível de ensino, sem diagnóstico de DEF”. De facto, logo no momento da caracterização dos participantes, referiu-se que alunos com DEF revelavam grandes fragilidades no encadeamento de ideias, na estruturação do texto e ao nível da ortografia. As suas produções iniciais e finais (em confronto com as dos alunos do subgrupo 2, sem DEF) vieram a confirmar isso mesmo²².

Foi então com o objetivo de colmatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos que se decidiu implementar um dispositivo didático que visasse o desenvolvimento das competências ortográfica e narrativa e que contribuísse para munir os alunos de ferramentas que lhes permitissem colmatar as suas fragilidades e desenvolver as suas competências. Cumpriu-se, assim, o segundo objetivo do estudo investigativo: “Conceber, testar e aplicar um dispositivo didático, baseado na sequência didática em

²² Ressalve-se que os resultados se aplicam apenas aos participantes na investigação, já que a investigação corresponde a um estudo de caso e não tem, por isso, quaisquer pretensões de generalização.

complementaridade com a sequência de ensino adequado às especificidades dos sujeitos da investigação”.

Relativamente ao terceiro e último objetivo da investigação (“Analisar a evolução da escrita ortográfica e compositiva (narrativa) dos alunos com DEF expostos ao dispositivo didático selecionado (em comparação com a evolução de alunos sem DEF), por forma a avaliar o grau de eficácia do dispositivo didático implementado.”), os dados apresentados permitem concluir que o dispositivo didático selecionado – baseado na articulação de dois dispositivos didáticos já existentes, a *sequência de ensino* e a *sequência didática* – contribuiu, efetivamente, para o aperfeiçoamento das capacidades de escrita ortográfica e compositiva (narrativa) dos alunos com DEF. De facto, a análise das produções iniciais e finais destes alunos comprova que houve algum progresso ao nível da dimensão ortográfica, tendo-se verificado uma melhoria na quantidade de erros de substituição cometidos pelos alunos. Quanto à dimensão compositiva, verificou-se que os alunos progrediram ao nível da competência narrativa, contextualizando a história a narrar e encadeando os diferentes acontecimentos que conduzem à resolução do problema.

Embora o dispositivo didático tenha permitido aos alunos desenvolverem a sua competência ortográfica e narrativa, considero que, em termos metodológicos, o estudo realizado apresenta algumas fragilidades, facto que se repercutiu no nível do grau de evolução da escrita dos alunos.

Em retrospectiva, considero que os resultados obtidos poderiam ter sido mais satisfatórios se tivessem sido feitas duas grandes alterações ao dispositivo didático planificado: [i] uma relativa à quantidade e frequência das sessões dinamizadas e [ii] outra relativa aos tipos de atividades realizadas nos módulos.

Por um lado, as sessões de apoio ocorreram semanalmente, com a duração de 45 minutos. Estas sessões seriam rentabilizadas caso ocorressem duas vezes por semana. Deste modo, poderiam ter sido implementadas atividades diversificadas em que se privilegiaria o reforço das competências ortográfica e narrativa.

Por outro lado, considerando os resultados no que respeita às produções finais dos alunos, poderiam ser adicionados módulos ao dispositivo que privilegiassem atividades de escrita com vista ao reforço da competência narrativa e à aplicação dos conteúdos explorados nos módulos antecedentes.

Para além disso, ciente de que a aprendizagem da escrita é não só complexa, quer pelas várias competências que comporta (gráfica, ortográfica e compositiva), quer pela dimensão processual que lhe é inerente (planificação, redação e revisão), como também morosa, acredito que o ensino da escrita deve ser sistematizado, sistemático e contínuo – e que se aprende a escrever, contactando com textos e escrevendo. Por isso, considero que a introdução de módulos de escrita no dispositivo didático poderia contribuir para a promoção de competências de escrita nos alunos. Estes módulos dariam lugar a momentos de escrita colaborativa e individual, em que, semanalmente, se produziriam partes de um texto que, a médio prazo, conduziriam os alunos à produção de um texto no seu todo.

Assim, considerando a hipótese de voltar a aplicar um dispositivo didático direcionado para o ensino da escrita, seja com alunos com algum tipo de DAE ou não, apresento na figura abaixo uma nova sugestão de sequência que, desta vez, contempla mais momentos dedicados ao domínio privilegiado: a escrita.

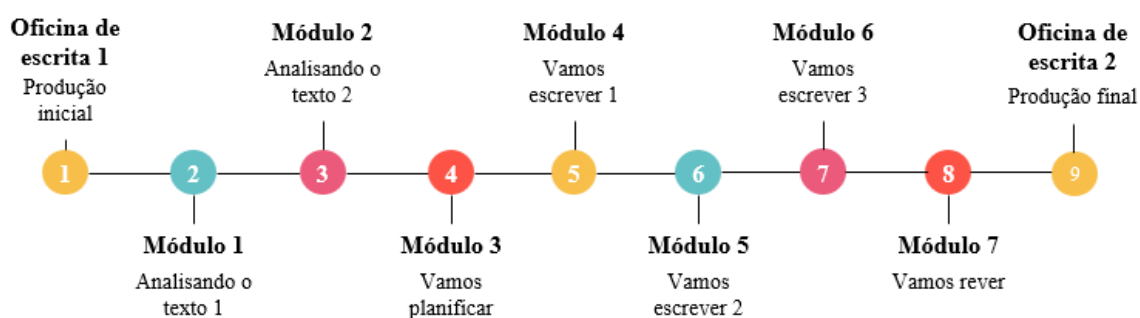


Figura 7 – Sugestão de aplicação de novo dispositivo de ensino da escrita

Note-se ainda que, enquanto docente, acredito que o maior indicador do nosso sucesso e do sucesso dos alunos são os protagonistas deste processo: os alunos. Assim, considero que qualquer dispositivo didático implementado deve ser encarado como um processo aberto, suscetível a alterações mediante as necessidades dos alunos a quem se destinam.

Deste modo, creio que se estimularia naturalmente o tipo de reações semelhantes à do Aluno B quando, ao longo do momento de textualização, confessou que “ao início não estava muito motivado, mas no fim é difícil de parar de escrever” (cf. notas de campo).

Conclusão

A conclusão do presente relatório assinala também o término de um importante ciclo da minha vida. Este documento reflete um conjunto vasto de aprendizagens e experiências que reuni ao longo dos cinco anos em que frequentei a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Soube, desde o momento em que ingressei na licenciatura em Educação Básica, que o mestrado que agora concluo faria parte do meu percurso e que o facto de ter enveredado pela área da educação se deveria ao seguinte cenário: ter a oportunidade de ter tido professores que, ao longo da minha vida, me inspiraram e me conduziram na construção de conhecimento e da minha identidade. No meu caso em particular, tive o prazer de me ter cruzado com professores de excelência tanto no domínio académico como pessoal, pelos quais nutro um grande carinho e a quem devo o meu agradecimento.

Este relatório resulta da confluência de duas dimensões que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto professora: a reflexão e a investigação.

A dimensão reflexiva integra e apresenta a minha evolução enquanto professora de três contextos educativos distintos. Desde o ensino no 1.º CEB ao ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, aprendi, ao longo da minha passagem pelos contextos mencionados, o que me vem sendo incutido desde o início do meu percurso académico: que o aluno está no centro da ação pedagógica de qualquer professor.

É em busca dessa crença e do perfil de docente que ambiciono tornar-me que surge a necessidade de investigar sobre a minha própria prática. Na dimensão investigativa deste relatório, apresentei um estudo de caso aplicado a dois alunos com DEF, com o objetivo de os conduzir num percurso que lhes poderia permitir a colmatação de algumas das fragilidades ao nível da sua escrita ortográfica e compositiva (narrativa). Assim, recorri a elementos de dois dispositivos didáticos – a sequência de ensino e a sequência didática – para construir um dispositivo que satisfizesse as necessidades dos alunos com quem interagi. Este dispositivo, ainda que se tenha revelado eficaz, carece de algumas adaptações – fá-las-ei, seguramente, no futuro, na qualidade de professora de Português.

Em suma, através da reflexão e da investigação realizadas e baseando-me na crença de que o aluno é o centro de toda e qualquer ação pedagógica, apercebi-me de que me identifico e que pretendo ser uma professora atenta, proativa e capaz de ir ao encontro das características dos alunos com quem terei a oportunidade de interagir. Neste sentido, confesso que as minhas ambições não cessam com este mestrado e que a minha sede de conhecimento ainda não se encontra extinta. Acredito que a conclusão deste mestrado seja apenas o fechar de uma porta num corredor com muitas portas mais que pretendo ir abrindo ao longo do meu percurso, quer ao nível da reflexão, quer ao nível da investigação.

Referências

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Éditions Nathan.
- Adam (2001). En finir avec les types de textes. In Ballabriga, M. (Org.). *Analyse des discours. Types et genres: Communication et Interprétation* (pp. 25-43). Toulouse: EUS.
- AEDS, Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira. (2018). *Projeto Educativo 2018-2022*. Leiria.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto Editora.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Legenda - Edição e Comunicação, Lda.
- Barbeiro, L. (2007). *A aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. ASA.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *Ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bardin, L. (1977). *Análise De Conteúdo*. Edições 70
- Batista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2010). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. (1.^a ed.) Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15 (5), (pp. 663-687).
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47(2), (pp. 149-180). Obtido de: [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(93\)90003-E](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(93)90003-E)
- Coelho, D. T. (2019). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Areal.
- Colégio Conciliar de Maria Imaculada - CCMI. (2020). *Projeto Educativo 2020/2022*. Leiria: CCMI.
- Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Que são? Como entendê-las?* Porto Editora.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projetos em educação*. Porto Editora.
- Coutinho, A. (2019). Sobre géneros de texto. Em A. Coutinho, & N. Jorge (orgs.), *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 6-9). Obtido em <https://pt.calameo.com/books/005606479fa448551ceba>
- Coutinho, M. A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Em L. Á. Pereira (coord.), & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-32). UA Editora. Obtido de https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lidel.

- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho da investigação*. Psicossoma.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & C. Cordeiro trad.). Em B. Schneuwly, J. Dolz. e colaboradores, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Mercado de Letras.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Ferreira, P., Barbeiro, L. F., & Alves, R. A. (2021). A escrita exige determinação ao aluno com dislexia?. *Indagatio Didactica*, 13(2), (pp. 25-42). Obtido de <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/25091/17877>
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Lusociência.
- Gamboa, M. J. (2010). *A construção escolar do Plano Nacional de Leitura. Um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Obtido de <https://ria.ua.pt/handle/10773/3816>
- Gil, H., & Farinha, C. (2014). As TIC e as Práticas Docentes: A utilização do software educativo ‘Escola Virtual’ na Prática de Ensino Supervisionada. *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), Vila Real, 11-13 de setembro - Espaços de investigação reflexão e ação interdisciplinar : atas* (pp. 963-970). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia: Um guia para pais e professores*. Porto Editora.
- Jorge, N. (2019). *Gramática de Português 2.º Ciclo | 5.º e 6.º anos*. Porto: Porto Editora.
- Kussmaul, A. (1877). Word deafness and word blindness. Em H. von Ziemssen, & J. A. McCreery (Eds.), *Cyclopedia of the practice of medicine* (pp. 770-778). William Wood.

- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53 (1), (pp. 1-14).
- Madeira, J., Silva, C., Marcelino, L., Ferreira, P., (2015). Assistive Mobile Applications for Dyslexia. *Procedia Computer Science*, 64, (pp. 417-424). Obtido de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.535>.
- Mangas, C. (2021). Será a dislexia uma vantagem? Um olhar diferente sobre a diferença. *New Trends in Qualitative Research*, 9, 302-311. Obtido de <https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.302-311>
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Martins, G. (coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mateus, M. H., Faria, I. H., & Duarte, I. (2004). *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a edição). Lisboa: Editorial Caminho.
- Matos, J. F., & Pedro, A. (2011). *O estudo de Caso na Investigação em educação - em direção a uma reconceptualização* (pp. 583-587). SPCE. Obtido em 12 de 09 de 2021, de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9678>
- McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12 (3), 2-8. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/40248053>
- Menegolla, M., & Sant'Anna, I. M. (1991). *Por que planejar? Como Planejar: currículo - área - aula*. Vozes.
- MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico - Educação Física*. Obtido de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica.pdf

MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico - Estudo do Meio*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Artística - Artes Visuais*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Artística - Dança*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf

MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Artística - Expressão Dramática/ Teatro*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Artística - Música*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico - Matemática*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_1a_2021_.pdf

MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

- MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais - 3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei no 54/2018. Em *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06* (pp. 2918-2928). Obtido de <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Ministério da Educação. (2019). Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Em *Diário da República n.º 193/2019, Série I* (pp. 17-29). Obtido de <https://files.dre.pt/1s/2019/10/19300/0001700029.pdf>
- Moreira, A., Sá, P., Costa, A. P., Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Soares, T. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos (Vol. 1)*. UA Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/30770>
- Moura, A., & Santos, I. L. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. Em A. A. Carvalho, *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 107-116). Ministério da Educação | DGE.
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de análise de conteúdo: uma reflexão crítica. Em A. P. Costa, A. Moreira, & P. Sá, *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Análise de dados (Vol. 3)* (pp. 45-60). UA Editora.
- Moura, O. (2020). *Portal da Dislexia*. Obtido em 02 de abril de 2020, <https://dislexia.pt>.
- Moura, O., Pereira, M., & Mário, S. R. (2018). Questões em torno da avaliação psicológica na Dislexia: Subtipos e perfis neurocognitivos. Em O. Moura, M. Pereira, & S. R. Mário, *Dislexia: Teoria, avaliação e intervenção* (pp. 119-156). Pactor.
- Moura, O., Pereira, M., & Simões, M. (2018). Dislexia: Notas em torno da evolução do conceito. Em O. Moura, M. Pereira, & M. Simões, *Dislexia: Teoria, avaliação e intervenção* (pp. 1-32). Pactor.

- Nunes, S. (2018). *Prática de mindfulness na educação pré-escolar*. Instituto Piaget.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira, S. C. (2001). *O uso da canção como documento histórico*. Universidade Estadual de Londrina.
- Papalia, D. E. (1981). *O mundo da criança: da infância à adolescência*. McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.^a ed.). São Paulo, Brasil: Artmed Editora, S.A.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013a). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. Em L. Á. Pereira (coord.), & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-66). UA Editora. Obtido de https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013b). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protexos. Cadernos PNEP 3*. Aveiro: UA Editora. Obtido de <http://protexos.web.ua.pt/wp-content/uploads/2014/09/pnep3.pdf>
- Pereira, M. L. (1999). Para um ensino da escrita regulado pela avaliação. Em P. F. Pinto, *Português, propostas para o futuro* (pp. 87-101). Associação de Professores de Português.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2007). Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. Em *Diário da República n.º 180/2007, Série I de 2007-09-18* (pp. 6563 - 6577). Obtido de <https://dre.tretas.org/pdfs/2007/09/18/plain-218776.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6.^a ed.). Gradiva.

- Raposo, E. P., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Segura, L., & Mendes, A. (2013). *Gramática do Português* (1.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3.ª edição). Saint-Hyacinthe, Edisem.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Atas do XII Congresso SPCE - Estudos Curriculares e Práticas Educativas* (pp. 1045-1053). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar* 13, 137-147. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/938>
- Silva, N. C., & Santos, C. O. (2017). A música no ensino de História – um estudo crítico da sociedade. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 8, n.º 22, 1-12. Obtido de https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21128/1/MD_EDUMTE_II_2014_111.pdf
- Silva, P. N. (2002). A expressão de valores temporais numa sequência narrativa. *Vidya*, n.º 37, 179-195. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3577?locale=en>
- Sousa, A. (2015). *Desenvolvimento da narrativa em idade pré-escolar*. Universidade Fernando Pessoa. Obtido de https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5375/1/PG_25542.pdf
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha* (5.ª ed.). Pactor.
- Sousa, O., & Silva, E. (2002). A produção de texto narrativo no 1.º Ciclo do EB: deteção de alguns problemas. Em A. Barros, & J. O. Ribeiro, *Criatividade, afetividade, modernidade: Construindo hoje a escola do futuro* (pp. 181-192). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED). Obtido de https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2662/1/Sousa_%26_Silva_2003.pdf

- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1996). *Off Track: When Poor Readers Become "Learning Disabled"*. Boulder: Westview Press.
- Staal, L. (2022). *The story face: An adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. Reading Teacher*. ERIC - Institute of Education Sciences. Obtido de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ614495>
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2011). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Teles, P. (2008). *Clínica de Dislexia Dra. Paula Teles*. Obtido e, de <http://www.clinicadedislexia.com>
- Teles, P. (2018). Intervenção reeducativa na Dislexia de Desenvolvimento: Método Fonômico Paula Teles. Em O. Moura, M. Pereira, & M. R. Simões, *Dislexia - teoria, avaliação e intervenção* (pp. 261-289). Lidel.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade - Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Vale, A., & Sousa, J. (2017). Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), pp. 61-83. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/9842>
- Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2014). Alicerces de aprendizagem da leitura e da escrita. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 15-32). Almedina.
- Xavier, A. R., Vasconcelos, J. G., Marinho, M. J., & Caiado, A. P. (2018). Interdisciplinaridade e outros níveis de conhecimento: desafios contemporâneos às práticas educativas. *Polêmica*, v. 18, n.º 1, pp. 68-83. Obtido de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/36071>
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods* (1.ª edição). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. ASA.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Exemplo de planificação (1.º ano)	113
Anexo II – Exemplo de planificação assente num modelo de Domínio de Autonomia Curricular (DAC)	116
Anexo III – Exemplo de planificação elaborado pelo par pedagógico em ensino a distância e publicação enviada aos alunos	124
Anexo IV – Pedido de autorização para realização do estudo	126
Anexo V – Autorização para realização do estudo – Encarregados de Educação	127
Anexo VI – Enunciado da PI	128
Anexo VII – PI dos alunos do Subgrupo 2	129
Anexo VIII – PI dos alunos do Subgrupo 1	132
Anexo IX – Enunciado para a atividade de análise do vocabulário	134
Anexo X – Apresentação destinada à exploração do tipo de texto narrativo [PowerPoint]	136
Anexo XI – Enunciado de análise das categorias da narrativa presentes no texto mentor “story face”	138
Anexo XII – Síntese ilustrada acerca do tipo de texto narrativo	139
Anexo XIII – Enunciado da Produção Final	140
Anexo XIV – PF dos alunos do Subgrupo 1	143
Anexo XV – PF dos alunos do Subgrupo 2	149

Anexo I – Exemplo de planificação (1.º ano)²³

Dia 18 de novembro de 2019

Área Curricular: Português

Duração: 90 minutos (9:00h – 10:30h)

Domínio	Conteúdos e Metas Curriculares	Perfil dos Alunos	Aprendizagens Essenciais	Atividade/Estratégias
Oralidade	<p>Interação discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Princípio de cortesia (1.1, 1.2); - Resposta, pergunta, pedido (4.1). <p>Compreensão e expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação, entoação e ritmo (3.1, 3.2); - Vocabulário: alargamento, adequação (3.3); - Informação essencial (2.4); - Instrução (2.3); - Expressão de ideias e de sentimentos (4.3). 	<p>Comunicador (A, B, D, E, H);</p> <p>Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J);</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H);</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F);</p>	<p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões); <p>Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; 	<p>- Introdução à aula: 20'</p> <p>A mestranda inicia a aula dialogando com o grupo promovendo a partilha de momentos que os alunos gostaram mais do seu fim de semana. Ao longo do diálogo, a mestranda vai escrevendo no quadro algumas palavras que contenham as vogais e consoantes trabalhadas até ao momento.</p> <p>Findo o diálogo, a mestranda pede a alguns alunos que indiquem as letras que já conhecem e, posteriormente, que façam a divisão silábica das palavras registadas. Assim, a mestranda revela que durante a aula ficarão a conhecer uma nova letra.</p> <p>- Audição e exploração da canção do leão: 20'</p> <p>Como pista para a letra que será estudada, a mestranda coloca uma canção, alertando, os alunos para que tentem compreender qual a letra que será estudada.</p>

²³ Este documento encontra-se conforme o original, não tendo sofrido alterações para efeitos de integração no presente relatório.

			<ul style="list-style-type: none"> - Identificar especificidades gráficas do texto escrito; Educação literária: - Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular. 	mestranda procede à revisão dos conteúdos abordados.
--	--	--	--	--

Recursos	Quadro branco; canetas de quadro; computador; colunas; canção do leão (<i>abc dos animais</i> do minuto 12:08 ao 13:04) link: https://www.youtube.com/watch?v=W1W-k37_R48 ; folhas pautadas; palavras para o jogo.
Avaliação	<p>Como é a interação professor-aluno e aluno-aluno?</p> <p>Os alunos pedem a palavra e respeitam a participação dos colegas?</p> <p>Os alunos identificam as letras trabalhadas nas aulas anteriores, na forma maiúscula e minúscula?</p> <p>Que estratégia adotam como auxílio para a representação dos grafemas?</p>
Observações	

Anexo II – Exemplo de planificação assente num modelo de Domínio de Autonomia Curricular (DAC)²⁴

ANO LETIVO 2019-2020		DOMÍNIO DE AUTONOMIA CURRICULAR (DAC)										
Turma: 1ARA		TEMA: A água SUBTEMA: As formas da água na natureza e os estados de tempo										
CALENDARIZAÇÃO	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	DISCIPLINAS									
			Português	Matemática	Est. Meio	Apoio ao Estudo	O.C	Artes Vis.	Música	Dança	Teatro	Ed. Física
2 de dezembro	<p>Oralidade Interação Discursiva: - Princípio de cortesia (1.1, 1.2): - Resposta, pergunta, pedido (4.1). Compreensão e expressão: - Articulação, entoação e ritmo (3.1, 3.2); - Vocabulário: alargamento, adequação (3.3); - Informação essencial (2.4); - Instrução (2.3); - Expressão de ideias e de sentimentos (4.3).</p>	<p>- Introdução à aula; 15' A aula será introduzida com um breve diálogo entre a mestranda e os alunos sobre o fim de semana. Para isso pede que se disponham num pequeno círculo. Já organizados, a mestranda questiona o grupo sobre o tempo meteorológico que se verificou, colocando questões como: “Choveu?” “Esteve frio?” “Como estava o céu?” “Tinha nuvens?” “As nuvens eram de que cor?” “Viram o sol?” Partindo deste diálogo, a mestranda revela que o tema das aulas da semana é a água. Deste modo, pede que durante estes dias se mantenham alerta para assuntos que sejam relacionados com o tema, sendo estes passíveis de ser tratados em aula. Assim, revela que a primeira atividade que realizarão será sobre a temática e que ficarão a conhecer um poema. - Leitura da história; 5' Tal como referido anteriormente, a mestranda projeta no quadro o poema <i>Água</i> de José Jorge Letria em voz alta para os alunos e procede à sua leitura em voz alta.</p>	X	X	X						X	X

²⁴ Este documento encontra-se conforme o original, não tendo sofrido alterações para efeitos de integração no presente relatório.

	<p>Leitura e escrita Consciência fonológica e habilidades fonêmicas: - Percepção e discriminação fonêmicas (5.1); - Consciência silábica (5.3); Alfabeto e grafemas: - Alfabeto (6.1 a 6.3); - Letra maiúscula, letra minúscula (6.2, 6.4); - Valores fonológicos de grafemas, dígrafos e ditongos (6.1, 6.4).</p> <p>Iniciação à Educação Literária Audição e leitura - Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular (16.1, 17.4, 18.1).</p> <p>Números e operações Números naturais - Correspondências um a um e comparação do número de elementos de dois conjuntos (1.1); - Números naturais até 100; contagens progressivas e regressivas (1.5);</p>	<p>- Exploração do poema; 10' Finda a leitura do poema, a mestranda pede a um ou dois alunos que procedam ao reconto ou levantamento de ideias relativamente ao que acabaram de ouvir. Durante esta tarefa, a mestranda auxilia os alunos, garantindo um entendimento global do poema.</p> <p>- Grafema <m> e <M>; 30' A mestranda alerta os alunos para a palavra “mundo” e pede ao grupo que identifique as letras que compõem a palavra. Tendo em conta que os alunos identificam todas as letras, mesmo considerando que não trabalharam o <n> e, considerando a possibilidade de identificarem o grafema <m>, a mestranda questiona os alunos se conhecem e se sabem como se desenha o dito grafema. Assim, pede a um dos alunos que se revele conhecedor do respetivo desenho para que venha ao quadro fazer a sua representação. Face à representação efetuada, a mestranda explicita o grupo relativamente ao desenho do grafema <m> recorrendo a uma cantilena: “O m é como um conjunto de montanhas e nós somos alpinistas, então vamos começar no topo de uma montanha e vamos percorrer três montanhas.” De seguida, pede aos alunos que façam a sua representação simbolicamente e que desenhem uma linha de <m> numa folha pautada que distribuirá. O mesmo processo será utilizado para o grafema <M>. Por fim, pede aos alunos que indiquem palavras iniciadas pelo grafema e que as registem na folha.</p> <p>- Levantamento de palavras com iniciadas pelos grafemas estudados; 20' Findo levantamento e registo das palavras, a mestranda pede aos alunos que, ao olhar para o poema, identifiquem palavras que começam pela letra <m>, rodeando-as com uma cor. O mesmo processo será aplicado às demais letras estudadas <a>, <e>, <i>, <o>, <u>, <p>, <t>, <d> e <l>. As palavras identificadas serão registadas pelos alunos nas folhas pautadas distribuídas anteriormente.</p>										
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>Sistema de numeração decimal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordem natural; os símbolos «<» e «>»; comparação e ordenação de números até 100 (2.4). <p>À descoberta do ambiente natural</p> <p>Os aspetos físicos do meio local</p> <ul style="list-style-type: none"> - O tempo que faz (registar, de forma elementar e simbólica, as condições atmosféricas diárias). - Reconhecer diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza (rios, ribeiros, poços...) <p>À descoberta dos materiais e objetos</p> <p>Realizar experiências com a água</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar experiências que conduzem à conservação da capacidade/volume, independentemente da forma do objeto. 	<p>- Contagem das palavras por grafema; 10'</p> <p>Assim que todas as palavras iniciadas por cada um dos grafemas sejam identificadas e registadas, a mestranda questiona os alunos sobre a totalidade de palavras encontradas por grafema. Revelando ao grupo que estes dados serão muito importantes para o seguimento da aula após o intervalo.</p> <p>- Ordenação dos dados por ordem crescente e decrescente; 10'</p> <p>Mediante as contagens realizadas, a mestranda solicita aos alunos que indiquem por ordem crescente os dados recolhidos e, posteriormente, por ordem decrescente.</p> <p>- Símbolos matemáticos >, <; 10'</p> <p>Face às ordenações efetuadas, a mestranda coloca os símbolos > (na sequência de ordem decrescente) e < (na sequência de ordem crescente). Deste modo, clarifica os alunos de que estes símbolos simbolizam o maior (>) e o menor (<).</p> <p>Assim, coloca alguns números no quadro para que os alunos comparem e coloquem o símbolo indicado.</p> <p>- Aplicação de conhecimentos; 25'</p> <p>Finalmente, a mestranda distribuirá por cada aluno uma ficha de aplicação sobre os símbolos aprendidos, recorrendo, também ao símbolo de igual (=). Os alunos realizarão a ficha de forma autónoma, sendo que a mestranda circulará pela sala e prestará auxílio sempre que necessário.</p> <p>- Correção da ficha de aplicação; 15'</p> <p>Tendo em conta que todos os alunos terminaram a resolução da ficha, a mestranda propõe que procedam à correção da mesma em grande grupo, ou seja, sob a forma de diálogo e de registo no quadro, será realizada a correção de cada um dos exercícios. Aquando da sua correção, a mestranda questiona os alunos relativamente ao raciocínio construído para a resolução dos exercícios.</p>										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>Atividades rítmicas expressivas (Dança)</p> <p>Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor e ou dos colegas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se em toda a área, nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples, combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo»: - Combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal; - Realizar saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios. 	<p>- As formas da água na natureza; 20'</p> <p>Em diálogo com os alunos, a mestranda remete ao título do poema trabalhado no início da manhã: <i>Água</i> solicitando aos alunos que identifiquem algumas formas em que a água aparece na natureza. Considerando que os alunos identificam algumas das formas, como, por exemplo a chuva, a mestranda projeta no quadro algumas imagens ilustrativas das formas em que a água aparece na natureza (orvalho, geada, neve, granizo, chuva, oceano, lago, nuvens e bafejar).</p> <p>- O tempo que faz; 15'</p> <p>Associando às imagens afixadas, a mestranda questiona os alunos sobre o tempo meteorológico que observam quando verificam as diferentes formas da água. Considerando que os alunos identificam os estados de chuva, neve e granizo, a mestranda questiona que outros estados de tempo os alunos conhecem. Mediante a participação dos alunos, a mestranda projeta algumas imagens ilustrativas dos estados de tempo (sol, parcialmente nublado, nublado, chuvoso, trovoada, vento, neve).</p> <p>- Diálogo sobre a previsão do tempo; 10'</p> <p>Finalmente, tendo em conta os conteúdos abordados, a mestranda questiona os alunos se existe alguma forma de sabermos que tempo vai fazer num dia específico. Considerando que alguns dos alunos identificam os momentos meteorológicos televisivos, a mestranda interroga se não existe mais algum método que nos permita prever o estado do tempo. Assim, revela que para além da meteorologia existem outros métodos, como, por exemplo, a observação do céu, imagens captadas por satélites e pelo vento.</p> <p>- Registo do tempo do dia; 5'</p> <p>Uma vez que já tomaram conhecimento das formas da água na natureza e de alguns dos estados de tempo, a mestranda propõe que a partir desta aula, comecem a registar diariamente o estado de tempo de cada dia. Assim, revela um cartaz com os dias da semana onde os alunos poderão efetuar esse registo. Deste modo, propõe que os alunos</p>									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>observem o estado de tempo do próprio dia e que indiquem uma das imagens ilustrativas, para atribuir à segunda-feira.</p> <p>- Sistematização de conhecimentos e deslocação até ao exterior; 10' Em diálogo com os alunos, a mestranda solicita a alguns alunos para que façam uma sistematização de todas as atividades realizadas ao longo do dia. Partindo da sua participação, questiona o grupo se acha possível representar a água, as suas formas na natureza e os estados do tempo com movimentos corporais. Considerando que o grupo responde afirmativamente, explica que existem alguns povos que têm uma dança da chuva, questionando se querem criar a sua própria dança da chuva. Mais uma vez, considerando que a resposta é afirmativa, a mestranda explica que para fazermos esses movimentos precisamos de preparar o nosso corpo e, portanto, orienta o grupo para o exterior da sala, para proceder ao aquecimento.</p> <p>- Aquecimento; 10' Tal como referido anteriormente, será realizado o aquecimento. Assim, a mestranda pede que todos os alunos se coloquem atrás dele e inicia uma corrida em torno do campo exterior. De seguida, pede aos alunos que se dispersem pelo espaço do campo e que repitam os movimentos que esta reproduz (saltos, rotação de braços e pulsos, aquecimento dos membros inferiores, entre outros).</p> <p>- A dança da chuva; 30' Em colaboração com os alunos, é construída a dança da chuva combinando movimentos de acordo com a marcação rítmica (link abaixo)</p> <p>- Retorno à calma; 10' A mestranda solicita que os alunos se disponham pelo campo e que se desloquem lentamente. Posteriormente, pede que reproduzam alguns exercícios de alongamentos realizados pela mestranda.</p> <p>- Regresso à sala e balanço do dia; 10' Findos os exercícios de retorno à calma, a mestranda pede aos alunos que se organizem por ordem numérica e que, silenciosamente, se</p>										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>desloquem até à sala de aula e que se instalem nos seus lugares para falarem um pouco. Já instalados, questiona o grupo sobre o que mais gostaram de aprender durante o dia, o porquê e que aspetos gostariam de falar nos dias seguintes.</p>										
TOTAL DE HORAS POR DISCIPLINA			1:30h	1:00h	1:00h				0:30h		0:30h	

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER	(X)
<p>Oralidade</p> <p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões); <p>Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; - Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. <p>Leitura- Escrita</p> <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra; - Nomear, pela sua ordenação convencional, as letras do alfabeto; - Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos; - Identificar especificidades gráficas do texto escrito. <p>Educação literária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular. <p>Números e operações</p> <p>Números naturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 100 e identificar o valor posicional de um algarismo; - Efetuar contagens progressivas e regressivas, com e sem recurso a materiais manipuláveis. <p>Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano. <p>Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as propriedades de diferentes materiais (Ex: forma, cor, sabor, cheiro, fluabilidade, solubilidade). <p>Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento; - Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos. <p>Apropriação e reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir diferentes possibilidades de movimentação do Corpo através de movimentos locomotores e não locomotores, diferentes formas de ocupar/evoluir no Espaço, ou na organização da forma. 	A - Linguagens e textos	X
	B - Informação e comunicação	X
	C - Raciocínio e resolução de problemas	
	D - Pensamento crítico e pensamento criativo	X
	E - Relacionamento interpessoal	X
	F - Autonomia e desenvolvimento pessoal	X
	G - Bem-estar e saúde	X
	H - Sensibilidade estética e artística	
	I - Saber técnico e tecnologias	
	J - Consciência e Domínio do corpo	x

- Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pelo professor, integrando diferentes elementos do Tempo e da Dinâmica;		
RECURSOS MOBILIZADOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Canetas de quadro; • Projetor; • Computador • Poema <i>Água</i> de José Jorge Letria; • Ficha de aplicação de <, > e =; • Imagens Formas da água na natureza; • Imagens Estados do tempo; • Placard meteorológico; • Colunas; • Música para dança https://www.youtube.com/watch?v=UdrOHCD4jK8 		
PRODUTO FINAL		
<ul style="list-style-type: none"> • Documento de análise do poema; • Ficha de aplicação >, < e =; • Placard meteorológico; • Coreografia “dança da chuva”. 		
AVALIAÇÃO FINAL	<u>CONSTRANGIMENTOS:</u>	<u>SUGESTÕES:</u>
	<u>OBSERVAÇÕES:</u>	
	A avaliação será realizada através da atividade de Verdadeiros e Falsos a realizar no dia 6 de dezembro.	
	GRAU DE CONCRETIZAÇÃO:	MB <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/>
AVALIAÇÃO GLOBAL:	MB <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/>	
DATA DE INÍCIO: <u>2 / 12 / 2019</u>		DATA DE FINALIZAÇÃO: <u>2 / 12 / 2019</u>
Mestranda: Carolina Marques		

Anexo III – Exemplo de planificação elaborado pelo par pedagógico em ensino a distância e publicação enviada aos alunos²⁵

Tarefas propostas para dia 26 de maio de 2020

Tarefa 2 - Estudo do Meio - 14h às 15h30

A Tarefa 2 de Estudo do meio consistirá num desafio aos alunos. Os alunos serão desafiados a redigir uma notícia relacionada com uma catástrofe natural fictícia e que, posteriormente interpretem essa notícia, tal como um jornalista. Para isso será disponibilizado na plataforma *Google Classroom* um ficheiro mp3 e mp4 com uma sugestão de genérico de noticiário, bem como uma imagem que poderá servir de cenário.

Domínio	Conteúdos e Metas Curriculares	Perfil dos Alunos
Oralidade	<p><u>Interação discursiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Princípio de cortesia (3.1); - Pedido de esclarecimento; informação, explicação (3.3). <p><u>Compreensão e expressão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tom de voz, articulação, ritmo (2.1); - Vocabulário: alargamento, adequação, variedade (2.2); - Informação essencial (1.2); - Estruturas frásicas (complexidade) (2.2). <p><u>Produção de discurso oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução aos géneros escolares: apresentação oral (3.4); - Expressão orientada: reconto, conto, descrição; simulação e dramatização (3.2). <p><u>Compreensão de texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos de características: narrativas, expositivas/informativas, descritivas (3.1); 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado</p> <p>(A, B, G, I, J);</p> <p>Comunicador</p> <p>(A, B, D, E, H);</p> <p>Sistematizador/ organizador</p> <p>(A, B, C, I, J);</p> <p>Participativo/ colaborador</p> <p>(B, C, D, E, F);</p>

²⁵ Este documento encontra-se conforme o original, não tendo sofrido alterações para efeitos de integração no presente relatório.

<p>Leitura e Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Notícia, carta, convite, banda desenhada (6.1); <p><u>Pesquisa e registo da informação (11.1, 1.2).</u></p> <p><u>Produção de texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos de características: narrativas, expositivas/informativas (17.1); - Planificação de texto: relação e organização de ideias e tema (14.1); - Textualização: caligrafia, ortografia, vocabulário, amplificação de texto (expansão de frases, com coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos) (15.1 a 15.4); - Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia (20.1 a 20.3). 	<p>Criativo (A, C, D, J);</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I);</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I);</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J).</p>
---------------------------------	---	--

Tarefa 2 - Estudo do Meio - 14h às 15h30

Agora que já são uns especialistas em catástrofes naturais, tenho um desafio para vocês!

Que tal escreverem uma notícia e gravarem um vídeo como se fossem um pivô da televisão?

Como fazer?

Escreve uma notícia sobre uma catástrofe natural. Não te esqueças que deves seguir a estrutura da notícia: título, subtítulo (opcional), *lead* (onde deve estar presente a resposta às perguntas: quem? o quê? quando? e onde?) e corpo da notícia (onde deve estar presente a resposta às perguntas: como? e porquê?).

Como saber se fiz bem?

Envia-me a tua notícia para que eu possa corrigir e dizer como correu. Depois de te dizer que podes gravar, podes utilizar o vídeo, o som ou a imagem para criares um cenário de estúdio de televisão para contares a tua notícia.

Sê criativo!

Bom trabalho,

Carolina

Anexo IV – Pedido de autorização para realização do estudo²⁶



Politécnico de Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História
e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Exmo. Sr. Diretor Pedagógico

Eu, Carolina Isabel Gomes Marques, aluna do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, venho por este meio solicitar a V/ autorização para aplicar, junto dos estudantes da instituição que V/ Exc.ª superiormente dirige, alguns materiais necessários ao desenvolvimento do meu projeto de mestrado.

Este projeto, dedicado à análise das produções escritas de estudantes com dislexia, consistirá na aplicação de algumas atividades, por mim planificadas, em contexto de apoio educativo. Com este projeto, pretendo aferir as dificuldades que o(a) educando(a) possa manifestar no domínio da escrita e auxiliá-lo(a), pelo que poderá vir a ser necessário recolher os registos escritos produzidos nesses momentos.

Sublinho que, em momento algum, será revelada a identidade do(a) educando(a) e que o material em questão servirá apenas o propósito que atrás expus.


Sem mais de momento, subscrevo-me com elevada consideração.

Com os melhores cumprimentos,

(Carolina Marques)

²⁶ Este documento encontra-se conforme o original, não tendo sofrido alterações para efeitos de integração no presente relatório.

Anexo V – Autorização para realização do estudo – Encarregados de Educação²⁷

	Politécnico de Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB
---	---

Exm.º (a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,


O meu nome é Carolina Isabel Gomes Marques e sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

No seguimento do grau de ensino em que encontro, estou a realizar uma dissertação de mestrado em que me pretendo debruçar sobre o estudo da dislexia. Neste sentido, venho solicitar a autorização para que o(a) seu(sua) educado(a) possa ser sujeito ativo da minha investigação, através da realização de alguns exercícios de escrita que realizarei com este propósito.

Este projeto em questão exigirá, como referi, a realização de algumas atividades, por mim planificadas, em contexto de apoio educativo. Com este projeto pretendo aferir as dificuldades que o(a) seu(sua) educando(a) possa manifestar no domínio da escrita e auxiliá-lo(a), pelo que poderá ser necessário recolher os registos escritos produzidos nesses momentos.

Sublinho que, em momento algum, será revelada a identidade do(a) seu(sua) educando(a) e que os materiais em questão servirão apenas o propósito atrás exposto.

Com os melhores cumprimentos,


(Carolina Marques)

(destacar e devolver à mestranda)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, autorizo que o(a) meu(minha) educando(a) participe na investigação da mestranda Carolina Isabel Gomes Marques.

Tomei conhecimento a ____ / ____ / _____

(assinatura do Encarregado de Educação)

²⁷ Este documento encontra-se conforme o original, não tendo sofrido alterações para efeitos de integração no presente relatório.

Anexo VII – PI dos alunos do Subgrupo 2

Aluno C – PI manuscrita e respetiva transcrição

Num dia de sol, uma pessoa que ia para o trabalho com uma mala cheia de tralha:
Uma pistola de brincar; um telefone; o seu almoço...
O seu emprego era pregador de partidas se é que existe.
Quando chegou a arma e ia para fazer a primeira partida olhou para o relógio e viu que já eram 11:35. Despachou-se a fazer as partidas para aquela pessoa só porque a pessoa chegava a casa ao meio dia.
Quando a pessoa chegou atirou o tiro com a pistola falsa:
- BAAAAANG!!!
A pessoa ficou tão assustada teve que usar o telemóvel para ligar ao 112.
Depois do seu turno da manhã foi almoçar com a filha, a garota, e o facto que trouxe na mala.
Depois do almoço estava com um sorriso na boca tão grande que passou a resto do dia a assustar pessoas.
No dia seguinte foi preso por ter feito tantas crianças ficarem em coma e até houve uma que morreu.
FIM

Num dia de sol, uma pessoa que ia para o trabalho com uma mala cheia de tralha:
Uma pistola de brincar; um telefone; o seu almoço...
O seu emprego era pregador de partidas se é que existe.
Quando chegou a arma e ia para fazer a primeira partida olhou para o relógio e viu que já eram 11:35. Despachou-se a fazer as partidas para aquela pessoa só porque a pessoa chegava a casa ao meio dia.
Quando a pessoa chegou atirou o tiro com a pistola falsa:

- BAAAAANG!!!

A pessoa ficou tão assustada teve que usar o telemovel para ligar ao 112.

Depois do seu turno da manhã foi almoçar com a faca, o garfo, e o prato que trouxe na mala.

Depois do almoço estava com um sorriso na boca tão grande que passou o resto do dia a assustar pessoas.

No dia seguinte foi preso por ter feito tantas crianças ficarem em coma e até houve uma que morreu.

FIM

Aluno D – PI manuscrita e respetiva transcrição

Uma noite em que a lua estava brilhante, um ser chama-
do Fausto, estava a dar um passeio.

Ele foi andando até ao lago que estava no meio do jar-
dim. Lá ele sentou-se a comer uma maça.

Enquanto comia, olhou para o fundo do lago,
mas não viu o fundo. Ele ficou a olhar durante
algum tempo até ver uma luz.

Essa luz era muito fraca mas viu-se. O ser deu
de curiosidade desceu por uma corda ao lago.

Quando finalmente chegou ao chão viu um
dragão.

Esse dragão era grande e vermelho, tinha uma
canda espinhosa e da boca cuspiu bolas de

fogo.
O Fausto pensando nas mil maneiras que
o dragão podia mata-lo, não reparou que ele não
estava a atacar.
Depois de alguns segundos apercebeu que o dragão
queria sair do poço e não mata-lo.
O rei com muita pena disse-lhe:
- Tu podes escalar o poço, porque as tuas
asas não cabem.
O dragão saiu do poço com Fausto às costas.
Quando chegaram há rua o ele despediu-se
e foi embora para o castelo.

Numa noite em que a lua estava brilhante, um rei chamado Fausto, estava a dar um passeio.

Ele foi andando até ao poço que estava no meio do jardim. Lá ele sentou-se a comer uma maçã.

Enquanto comia, olhou para o fundo do poço, mas não viu o fundo. Ele ficou a olhar durante algum tempo até ver uma luz.

Essa luz era muito fraca mas via-se. O rei cheio de curiosidade desceu por uma corda o poço. Quando finalmente chegou ao chão viu um dragão.

Esse dragão era grande e vermelho, tinha uma cauda espinhosa e da boca cuspiam labaredas de fogo.

O Fausto pensando nas mil maneiras que o dragão podia mata-lo, não reparou que ele não estava a atacar.

Depois de alguns segundos reparou que o dragão queria sair do poço e não mata-lo.

O rei com muita pena disse-lhe:

- Tu podes escalar o poço, porque as tuas asas não cabem.

O dragão saiu do poço com Fausto às costas.

Quando chegaram há rua o ele despediu-se e foi embora para o castelo.

Anexo VIII – PI dos alunos do Subgrupo 1

Aluno A – PI manuscrita e respetiva transcrição

hoje ta sol então tou com calor. Eu ouvi o telemovel

- O telemovel esta a tocar (Banhg) (Banhg)

ela foi atender o telefone.

- Ola quem fala - ela pergontou.

- Sou a tua amiga Sofia. queres ir a minha festa? pergontou a amiga

- Sim, vou la estar.

Ela foi fazer a maquela ven e vestirce.

ela coaze que me desqueri de meter o batom nos labios. Ja era de noite ela tirou a

mala e foi jantar aros e carne ela foi

tomar banho e de pois foi para a

cama mas ela não estava com sono

então ela pegou no telemovel e ficou

a fer pasado um bocado ela adormeceu

com o telemovel. No dia seguinte.

hoje esta tambem sol então fou a praia

e vou levar a minha mala e um cesto

com o meu almoço ja iame desquesendo do

meu telemovel 😊

hoje ta sol então tou com calor. Eu ouvi o telemovel

- O telemovel esta a tocar (Banhg) (Banhg)

ela foi atender o telefone.

- Ola quem fala – ela pergontou.

- Sou a tua amiga Sofia. queres ir a minha festa? pergontou a amiga.

- Sim, vou la estar.

Ela foi fazer a maquela ven e vestirce.

- A coaze que me desqueri de meter o batom nos labios. Ja era de noite ela tirou a mala e foi jantar aros e carne ela foi tomar banho e de pois foi para a cama mas ela não estava com sono então ela pegou no telemovel e ficou a fer pasado um bocado ela adormeceu com o telemovel. No dia seguinte.



hoje esta tambem sol então fou a praia e vou levar a minha mala e um cesto com o meu almoço já iame desquesendo do meu telemovel. 😊

Aluno B – PI manuscrita e respetiva transcrição

Numa noite escura o rei
morreu porque comeu uma maçã
envenenada.
Um cavaleiro foi atrás do poço mágico
mas para o usar ele tinha de fazer
uma viagem perigosa.
Ele foi o primeiro obstáculo foi uma matilha de lobos e
então ele os matou e pegou um
filhote de lobo para si.
O cavaleiro foi até o mago que
fez uma espada e armadura encantadas
para o cavaleiro.
A seguir ele viu um ciclope gigante
e ele matou o ciclope.
Logo a seguir ele viu um dragão bebe
e o adotou e depois o filhote cresceu
e o cavaleiro voou nele até ao poço
mágico e lá pediu um desejo que o
rei voltasse a vida.
E FIM!!!

Numa noite escura o rei morreu porque comeu uma maçã envenenada.
Um cavaleiro foi atrás do poço mágico mas para o usar ele tinha de fazer uma viagem perigosa.
Ele foi o primeiro obstáculo foi uma matilha de lobos e então ele os matou e pegou um filhote de lobo para si.
O cavaleiro foi até o mago que fez uma espada e armadura encantadas para o cavaleiro.
A seguir ele viu um ciclope gigante e ele matou o ciclope.
Logo a seguir ele viu um dragão bebe e o adotou e depois o filhote cresceu e o cavaleiro voou nele até ao poço mágico e lá pediu um desejo que o rei voltasse a vida.
E FIM!!!!

Anexo IX – Enunciado para a atividade de análise do vocabulário²⁹

	<p>Colégio Conciliar de Maria Imaculada 2020/2021 Texto mentor – análise do vocabulário</p> <p>Nome: _____ N.º _____ Data: ____ / ____ / _____</p>	
---	--	---

Os dois amigos

Dois amigos viajavam pelo deserto, caminhando em amena conversa, apesar do Sol abrasador. Um deles, porém, sentindo-se contrariado pelo outro, encetou uma discussão. Erguia a voz, gesticulava e pouco faltou para insultar o companheiro. Em dado momento da contenda, não resistiu e esbofeteeu-o.

Admirado e ofendido, mas sem nada dizer, o amigo baixou-se e escreveu na areia: *Hoje, o meu melhor amigo bateu-me no rosto.*

Seguiram viagem, tristes e em silêncio. Absortos nos seus pensamentos, fixavam os olhos num ondulante horizonte de dunas e já caminhavam com dificuldade sob o ardor do Sol. Até que avistaram um oásis verde, emergindo da areia escaldante do deserto. Mais aliviados à sombra das tamareiras, resolveram banhar-se, comer e pernoitar no local.

Afastou-se um para recolher galhos com que pretendia acender um pequeno fogo. E o que tinha sido esbofeteeado despiu-se, mergulhou na lagoa do oásis e principiou a refrescar-se. Contudo, passados minutos, perdeu o pé. E em breve se afogaria, não fosse a ajuda do amigo que, ao escutar os gritos, largou tudo e correu ao chamamento, mergulhando na lagoa e arrastando o companheiro para a margem.

Quando, ao fim de algum tempo, este se sentiu recuperado, pegou num estilete, dirigiu-se a uma pedra e nela escreveu: *Hoje, o meu melhor amigo salvou-me a vida.*

Intrigado, o outro perguntou:

- Porque é que, depois de te bater, escreveste na areia, e agora, que te salvei, foste escrever na pedra?

A sorrir, o primeiro respondeu:

- Quando um grande amigo nos ofende, devemos escrever na areia, onde o vento do esquecimento e do perdão se encarrega de apagar as palavras. Quando, porém, faz por nós alguma coisa de verdadeiramente nobre, ah... aí devemos gravar as palavras que o recordam na pedra da memória e do coração, onde nenhum vento do mundo as poderá apagar.

E assim se acharam reconciliados. E comeram, beberam e conversaram alegremente. Depois puseram-se a contemplar a Lua e as estrelas até o cansaço os vencer. E mergulharam, por fim, num sono profundo e retemperador.

José Pedro Múscader e Isabel Barnalheite (selecção, adaptação e recanto), *Contos e lendas de Portugal e do mundo*, Porto, Porto Editora, 2015, pp. 57-59

Atividade dinamizada pela mestrande Carolina Marques.

²⁹ Este documento encontra-se conforme o original, não tendo sofrido alterações para efeitos de integração no presente relatório.

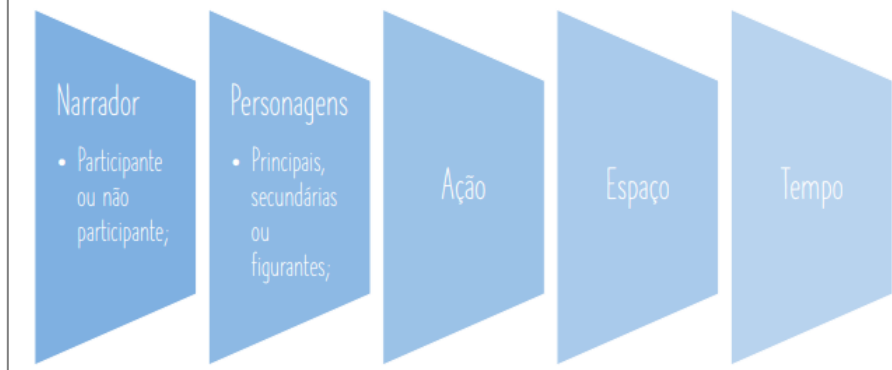


O que é um texto narrativo?

- É um texto em que é contada uma ação;
- Está organizado em:
 - princípio - introdução ou situação inicial;
 - meio - desenvolvimento;
 - fim - conclusão;
- A ação desenrola-se em torno de um ou mais problemas ou peripécias;

³⁰ Este documento encontra-se conforme o original, não tendo sofrido alterações para efeitos de integração no presente relatório.

Quais são os elementos da narrativa?

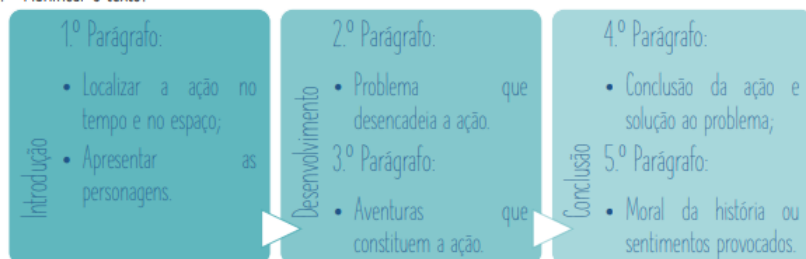


Como está organizado?

Introdução	É- nos apresentado o cenário da ação (o tempo e o espaço); Conhecemos as personagens; Apresentação da situação em que se encontram.
Desenvolvimento	Damo-nos conta de um problema ou conflito que vai motivar a ação.
Conclusão	O problema ou conflito é resolvido; Verifica-se um retorno a uma situação harmoniosa; Apresenta-se a moral ou os sentimentos provocados ao longo da história.



Quais são as etapas que devemos seguir para construir um texto narrativo?

- 1.º Planificar o texto:



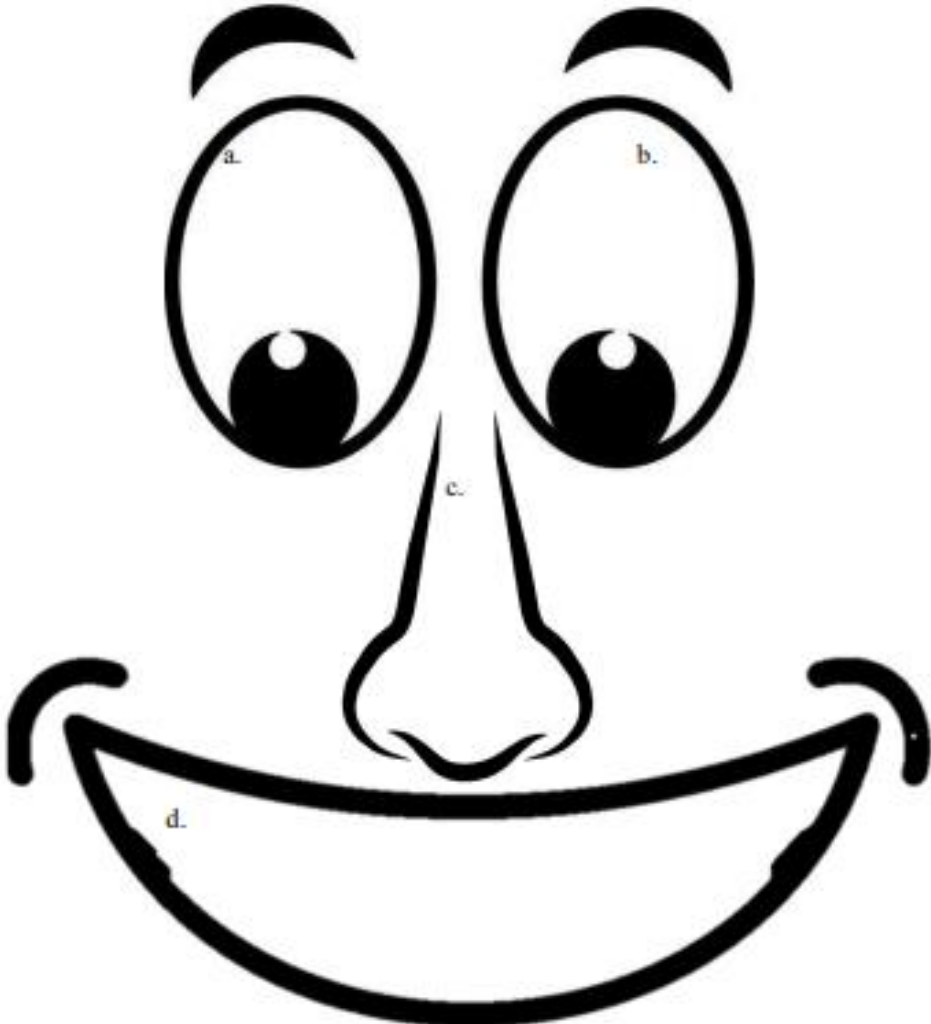
- 2.º Escrever o texto de acordo com a planificação;
- 3.º Rever o texto (verificar se existem erros ou repetições, se está organizado e se inclui todas as partes do texto).

Anexo XI – Enunciado de análise das categorias da narrativa presentes no texto mentor “story face”³¹

	<p>Colégio Conciliar de Maria Imaculada 2020/2021 As categorias da narrativa – análise</p> <p>Nome: _____ N.º _____</p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p>	
---	---	---

1. Completa a cara com as indicações que se seguem.

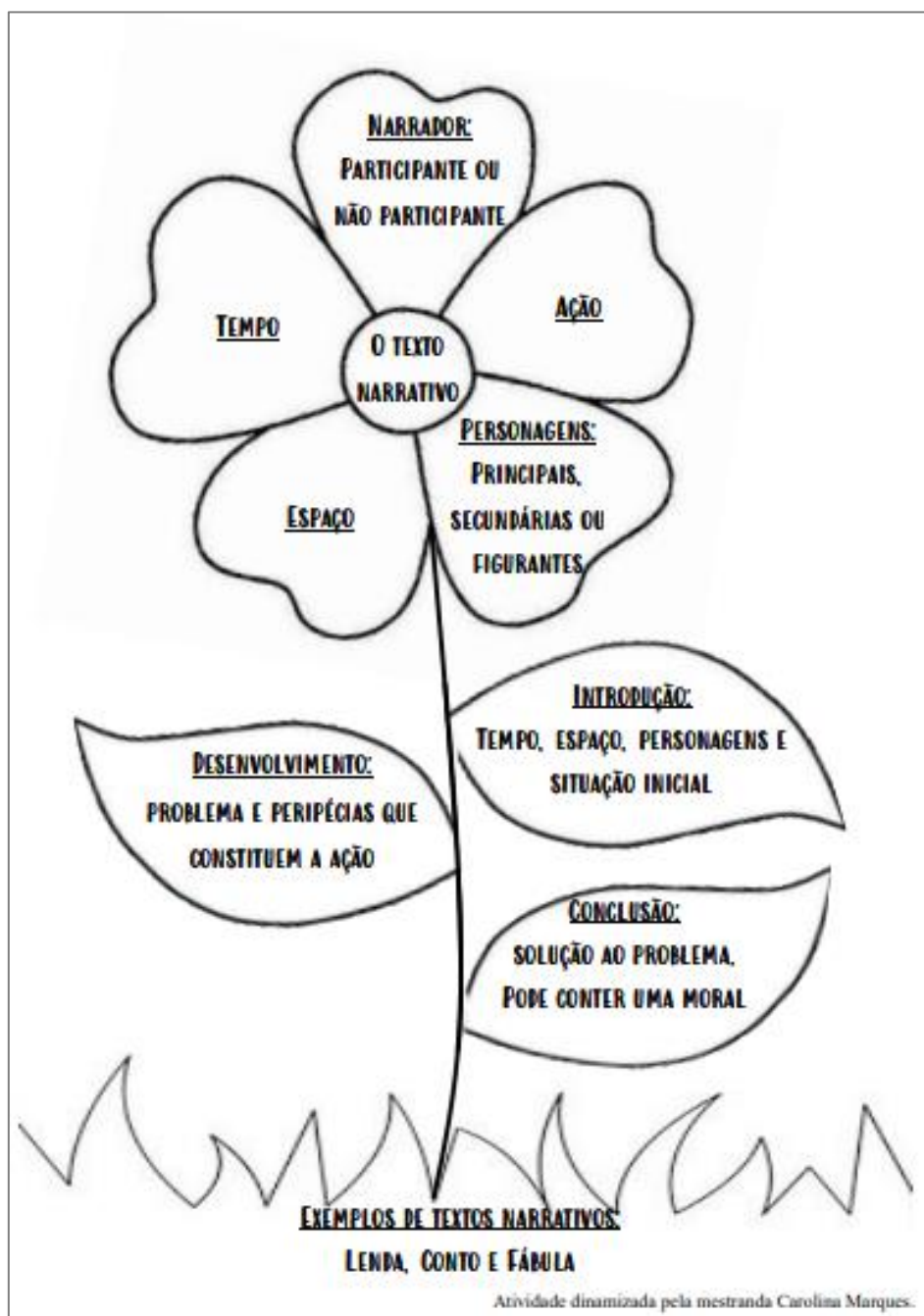
- Classifica o narrador;
- Indica o tempo e o espaço em que decorre a ação;
- Identifica as personagens que intervêm na ação;
- Indica os diferentes acontecimentos que decorrem ao longo da ação.



Atividade dinamizada pela mestrandia Carolina Marques.



³¹ Este documento encontra-se conforme o original, não tendo sofrido alterações para efeitos de integração no presente relatório.

Anexo XII – Síntese ilustrada acerca do tipo de texto narrativo³²



³² Este documento encontra-se conforme o original, não tendo sofrido alterações para efeitos de integração no presente relatório.

Anexo XIII – Enunciado da Produção Final³³

	<p>Colégio Conciliar de Maria Imaculada 2020/2021 Atividade de escrita – Produção final</p> <p>Nome: _____ N.º _____</p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p>	
---	---	--

Vamos escrever um texto narrativo!

1. Planifica o teu texto

Introdução		
1.º Parágrafo	Tempo	_____ _____
	Espaço	_____ _____
	Personagens	_____ _____

Desenvolvimento		
2.º Parágrafo	Problema que desencadeia a ação	_____ _____ _____
	3.º Parágrafo	Ação/ peripécias

Conclusão		
4.º Parágrafo	Resolução do problema	_____ _____

Atividade dinamizada pela mestranda Carolina Marques.

³³ Este documento encontra-se conforme o original, não tendo sofrido alterações para efeitos de integração no presente relatório.

2. Escreve o teu texto

A large rectangular area with a blue wavy border, containing 25 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box.

Atividade dinamizada pela mestrandia Carolina Marques.

3. Revê o teu texto

	Sim	Não
O meu texto vai ao encontro da minha planificação?		
Respeito o género narrativo?		
O meu texto contém as ideias que planifiquei?		
O meu texto está organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão?		
As partes do texto estão organizadas?		
Ao reler verifiquei se existem repetições que poderia evitar?		
Utilizei a pontuação adequada?		
Ao reler corriji alguns erros?		

Como me senti ao longo da escrita do texto?

Bom trabalho! 😊

Atividade dinamizada pela mestranda Carolina Marques.

Anexo XIV – PF dos alunos do Subgrupo 1

Aluno A – PF manuscrita e respetiva transcrição

Vamos escrever um texto narrativo!

1. Planifica o teu texto

Introdução		
1.º Parágrafo	Tempo	Amanhã no verão
	Espaço	Beira praia e casa
	Personagens	A amiga e ela
Desenvolvimento		
2.º Parágrafo	Problema que desencadeia a ação	festa e partida
3.º Parágrafo	Ação/ peripécias	festa p/ com bebida Do mal
Conclusão		
4.º Parágrafo	Resolução do problema	levaram para casa

Em casa. De pois de ela ouvir o telemovel outraves, as 20:00 horas, (trim trim) ela atendeu e ademinhem era para ir a uma festa a noite.

Problema não sabia onde era a festa e teve de ligar a amiga, mas ela não sabia que tava a frente do siteo.

-Ola - disse ela.

-Ola - disse a amiga.

Podes me giar para a festa é que tou perdida?

Sim poso tas adude.

tou na bratalha.

Etas no sio serto etra.

Pasou uma hora e ela já tinha bebido 5 vezes finho ela ficou bendeitada ate de mais tiveram de lhe levar para casa e foi soper complicado mas conseguiram.

No Dia seguinte ela ouviu o telemovel e era a amiga a

perguntar sela tava bem e amiga disse que sim mas ela não se lembrou do que aconteceu e ficou as trenhar né ela tava bebada.



Em casa. De pois de ela ouvir o telemovel outraves, as 20:00 horas, (trim trim) ela atendeu e ademinhem era para ir a uma festa a noite.

Problema não sabia onde era para ir a uma festa e teve de ligar a amiga, mas ela não sabia que tava a frente do siteo.

- Ola – disse ela.

- Ola – disse a amiga.

Podes me giar para a festa é que tou perdida?

Sim poso tas adude.

tou na bratalha.

Etas no sio serto etra.

Pasou uma hora e ela já tinha bebido 5 vezes finho ela ficou bendeitada ate de mais tiveram de lhe levar para casa e foi soper complicado mas conseguiram.

No Dia seguinte ela ouviu o telemovel e era a amiga a perguntar sela tava bem e amiga disse que sim mas ela não se lembrou do que aconteceu e ficou as trenhar né ela tava bebada.

Fim 😊

3. Revê o teu texto

	Sim	Não
O meu texto vai ao encontro da minha planificação?	X	
Respeito o género narrativo?	X	
O meu texto contém as ideias que planifiquei?	X	
O meu texto está organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão?	X	
As partes do texto estão organizadas?	X	
Ao reler verifiquei se existem repetições que poderia evitar?	X	
Utilizei a pontuação adequada?	X	
Ao reler corriji alguns erros?	X	

Como me senti ao longo da escrita do texto?

Eu sentimo bem e feliz, confortavel
sem nenhum problema

Bom trabalho! 😊

Aluno B – PF manuscrita e respetiva transcrição

Vamos escrever um texto narrativo!

1. Planifica o teu texto

Introdução		
1.º Parágrafo	Tempo	7 de dezembro de 1799
	Espaço	castelo e floresta
	Personagens	conde e duquesa e lobo lobo
Desenvolvimento		
2.º Parágrafo	Problema que desencadeia a ação	o rei morreu
3.º Parágrafo	Ação/ peripécias	lobos, ciclops boss tek dragão
Conclusão		
4.º Parágrafo	Resolução do problema	encontra o príncipe

Numa noite escura o rei morreu porque comeu uma maçã envenenada.
Um cavaleiro sagrado foi atrás de um poço mítico.
O tal do cavaleiro partiu.
Alguns dias depois ele encontrou uma alcateia de lobos alados e um filhote.
O cavaleiro os derrotou mas o líder foi mais difícil e então ele usou o seu poder e pegou o filhote.
Logo de seguida ele foi ao feiticeiro pedir uma poção que fez o filhote crescer.
A sua armadura quebrou e pediu ao mago para a consertar.
Então ele continuou o andar até encontrar um ciclope, foi uma batalha longa e brutal e fatal.
O dragão supremo foi tentar derrotar mas acabou por ser derrotado.
O cavaleiro pegou as suas armas e fez uma armadura.
O cavaleiro andou andou e andou até encontrar o poço.
E então se deu a batalha final contra o boss tek.
O cavaleiro derrotou um dos seus melhores dragões.
Passou quarenta minutos o cavaleiro a derrotar.
Derrotou-se ao poço e pediu um desejo de reviver o rei.
Depois tudo ficou bem.

Numa noite escura o rei morreu porque comeu uma maçã envenenada.

Um cavaleiro sagrado foi atrás de um poço mítico.

O tal do cavaleiro partiu.

Alguns dias depois ele encontrou uma alcateia de lobos alados e um filhote. O cavaleiro os derrotou mas o líder foi mais difícil e então ele usou o seu poder e pegou o filhote.

Logo de seguida ele foi ao feiticeiro pedir uma poção que fez o filhote crescer.

A sua armadura quebro e pedio ao magico parra a concertar.
 Então ele continuou a andar ate encontrar um ciclope, foi uma batalha longa e brutal e fatal.
 O dragão supremo foi tentar o derrotar mas acabou por ser derrotado.
 O cavaleiro pegou as suas escama e fez uma armadura.
 O cavaleir andou andou e andou até encontrar o posso.
 E então se deu a batalha final contra o boss tek.
 O cavaleiro acertou um dos seus melhores adagues.
 Passar quarenta minutos o cavaleiro o derrotou.
 Dirigiu-se ao posso e pedio um desejo de reviver o rei.
 Depois tudo ficou bem.

3. Revê o teu texto

	Sim	Não
O meu texto vai ao encontro da minha planificação?	X	
Respeito o género narrativo?	X	
O meu texto contém as ideias que planifiquei?	X	
O meu texto está organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão?	X	
As partes do texto estão organizadas?	X	
Ao reler verifiquei se existem repetições que poderia evitar?	X	
Utilizei a pontuação adequada?	X	
Ao reler corriji alguns erros?	X	

Como me senti ao longo da escrita do texto?

Tranquilo e dentro da história.

Bom trabalho! 😊

Aluno C – PF manuscrita e respetiva transcrição

4.ª Tarefa

Para te preparares para última tarefa desta sequência, verás que escrever é um processo que deve ser muito bem pensado. Consulta a apresentação “Texto narrativo” e começa a planificar a tua produção final. Não te esqueças que te debes basear no primeiro texto produzido.

Planifica o teu texto		
Introdução		
1.º Parágrafo	Tempo	Nem dia de sol...
	Espaço	na sítio onde almas, na casa de uma festa:
	Personagens	Rodrigo Oliveira Jorge
Desenvolvimento		
2.º Parágrafo	Problema que desencadeia a ação	Uma festa de um tipo com uma festa de brincar
3.º Parágrafo	Ação/ peripécias	de festa de brincar de sorte e festa de festa.
Conclusão		
4.º Parágrafo	Resolução do problema	A festa foi feita

Num dia de sol o Noémio levanta-se cedo para ir pregar partidas
as pessoas.

Vai até casa do primeiro miúdo e assustou com a pistola de brincar.
O miúdo desmaiou como todos os outros que assustou com
a pistola de brincar.

Durante essa manhã ele assustou mais de 10 pessoas e todas elas
conseguiram ir para o hospital.
Com o seu resultado ele foi feliz.

Num dia de sol o Noémio levanta-se cedo para ir pregar partidas as pessoas.

Vai até casa do primeiro miúdo e assustou com a pistola de brincar. O miúdo desmaiou
como todos os outros que assustou com a pistola de brincar.

Durante essa manhã ele assustou mais de 10 pessoas e todas elas conseguiram ir para o
hospital.

Revê o teu texto

	Sim	Não
O meu texto vai ao encontro da minha planificação?	X	
Respeito o género narrativo?	X	
O meu texto contém as ideias que planifiquei?	X	
O meu texto está organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão?	X	
As partes do texto estão organizadas?	X	
Ao reler verifiquei se existem repetições que poderia evitar?		X
Utilizei a pontuação adequada?	X	
Ao reler corriji alguns erros?		X

Como me senti ao longo da escrita do texto?

Foi mais fácil fazer o último também porque foi uma cópia do primeiro mas pude tirar partes desnecessárias.

Aluno D – PF manuscrita e respetiva transcrição

4.ª Tarefa

Para te preparares para última tarefa desta sequência, verás que escrever é um processo que deve ser muito bem pensado. Consulta a apresentação “Texto narrativo” e começa a planificar a tua produção final. Não te esqueças que te deves basear no primeiro texto produzido.

Planifica o teu texto		
Introdução		
1.º Parágrafo	Tempo	Alguns noite com lua brilhante
	Espaço	Dentro do fozço / jardim
	Personagens	Peei Fuzto
Desenvolvimento		
2.º Parágrafo	Problema que desencadeia a ação	Amaga em dentro do fozço
3.º Parágrafo	Ação/ peripécias	Dentro do fozço encontra um dragão
Conclusão		
4.º Parágrafo	Resolução do problema	Oreei ajuda o dragão a sair do fozço

Numa noite com lua brilhante, o rei Fausto estava a passear dentro do jardim quando deixou cair a maçã que estava a comer dentro do poço.

Ele desceu o poço, mas quando chegou ao chão encontrou um dragão.

O dragão queria sair do poço e não atacar o Fausto mas não conseguia voar pois as asas batiam contra a parede.

Então o rei ensinou o dragão a escalar.

O dragão saiu do poço e despediu-se do rei.

Numa noite com lua brilhante, o rei Fausto estava a passear dentro do jardim quando deixou cair a maçã que estava a comer dentro do poço.

Ele desceu o poço, mas quando chegou ao chão encontrou um dragão.

O dragão queria sair do poço e não atacar o Fausto mas não conseguia voar pois as asas batiam contra a parede.

Então o rei ensinou o dragão a escalar.

O dragão saiu do poço e despediu-se do rei.

Revê o teu texto

	Sim	Não
O meu texto vai ao encontro da minha planificação?	X	
Respeito o género narrativo?	X	
O meu texto contém as ideias que planifiquei?	X	
O meu texto está organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão?	X	
As partes do texto estão organizadas?		X
Ao reler verifiquei se existem repetições que poderia evitar?	X	X
Utilizei a pontuação adequada?	X	
Ao reler corriji alguns erros?		X

Como me senti ao longo da escrita do texto?

Eu ao longo da escrita do texto senti-me cansado e a tentar seguir o que planifiquei na ficha anterior.