



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Beatriz Correia de Barros

**Aprender a ler no 1.º ano de escolaridade.
Aprendizagem explícita e situada
de casos de leitura**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Beatriz Correia de Barros

**Aprender a ler no 1.º ano de escolaridade.
Aprendizagem explícita e situada
de casos de leitura**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

outubro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Helena Beatriz Correia de Barros

Endereço eletrónico: helenabarros_1@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 14578616

Título do Relatório de Estágio:

Aprender a ler no 1.º ano de escolaridade. Aprendizagem explícita e situada de *casos de leitura*

Orientadora: Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE
QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Encontrando-me na fase de finalização de uma das etapas mais ansiadas da minha vida, dedico um agradecimento verdadeiro a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que todo este percurso tenha sido possível. Assim, considero importante que elas sejam aqui referidas, em sinal de toda a minha estima, admiração e agradecimento.

Começo por agradecer a todos os docentes que fizeram parte da minha formação académica, e me ajudaram a construir o meu conhecimento e a ser uma melhor profissional.

Um agradecimento especial e muito sentido à minha orientadora, Professora Doutora Íris Pereira, por toda a exigência, apoio, dedicação, partilha, escuta, atenção e acima de tudo a disponibilidade sempre mostrada. Agradeço-lhe pela apreciação crítica do meu trabalho que me ajudou a refletir e a crescer enquanto futura profissional.

Ao Agrupamento de Escolas André Soares, em particular à Professora Alda Vieira pela sua total disponibilidade e abertura. Os seus conselhos, a sua participação e a sua presença ajudaram-me a ser uma profissional melhor. Acima de tudo obrigada pela partilha proporcionada entre alguém que vai de novo e alguém com muitos anos de experiência.

Um agradecimento especialíssimo e profundamente sentido a todos os alunos com quem tive o prazer de trabalhar e que já mais esquecerei. Um obrigada muito sincero pelos abraços, pelos sorrisos, pelas palavras, por todos os momentos, sem elas nada teria sido igual. Obrigada por me deixarem aprender e sonhar convosco.

Aos meus pais por tudo o que fizeram por mim! Por terem estado sempre ao meu lado e me terem dado a oportunidade de ter percorrido esta longa caminhada.

A todos o meu muito obrigada!

Aprender a ler no 1.º ano de escolaridade. Aprendizagem explícita e situada de casos de leitura

Helena Beatriz Correia de Barros

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Universidade do Minho – 2017

RESUMO

O presente relatório esclarece todo o trabalho realizado ao longo de um processo de intervenção pedagógica de tipo investigação-ação com incidência na aprendizagem de casos de leitura no 1.º ano de escolaridade. Tendo em conta esta temática, este projeto de investigação objetivou-se e fundamentou-se na área do Português do 1.º ano de escolaridade. Assim, através da obra literária *A Ovelhinha Preta*, de Elizabeth Shaw, pretendeu-se trabalhar não só a leitura e exploração da obra, de forma a promover a sua compreensão e interpretação mas também assumir esse contexto para levar a efeito o ensino explícito e situado da aprendizagem de alguns padrões ortográficos do português.

Ao longo deste percurso, os alunos aprenderam a reconhecer automaticamente padrões ortográficos em palavras escritas, escrever palavras com padrões ortográficos, desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas, ouvir ler e ler textos literários, compreendendo o essencial e apropriando-se de novos vocábulos e desenvolver um posicionamento pessoal sobre os textos literários lidos. Este texto é um relato reflexivo no qual estão patenteadas e explicitadas as estratégias pedagógicas utilizadas para atingir estes objetivos.

A avaliação do projeto permitiu concluir que os princípios pedagógicos que estiveram na base deste projeto, nomeadamente, o ensino explícito dos padrões ortográficos de forma situada no contexto de leitura e interpretação de uma narrativa literária, são muito favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem de padrões ortográficos pois tornam o processo de ensino e aprendizagem bastante claro para os alunos.

O relato do presente projeto finda com uma reflexão sobre o impacto do trabalho por mim realizado na construção da minha profissão, no qual destaco o desenvolvimento da própria capacidade de reflexão.

Palavras-chave: padrões ortográficos; educação literária; prática situada; ensino explícito; metacognição.

Learn to read in the 1st year of schooling. Explicit and localized learning of reading cases

Helena Beatriz Correia de Barros

Internship Report

Master in Pre-school Education and Teaching in the First Cycle of Basic Education

University of Minho – 2017

ABSTRACT

This report clarifies all the work done during a process of a research-action type pedagogical intervention with incidence in the learning of reading cases in the 1st year of schooling. Taking into account this theme, this research project was objectified and was based on the Portuguese area of the 1st year of schooling.

Thus, through the literary work *The Black Sheep*, by Elizabeth Shaw, it was intended to work not only the reading and exploration of the text, in order to promote its understanding and interpretation but also to assume this context to carry out the explicit and situated teaching of some Portuguese orthographic patterns learning.

Throughout this course, students learned to automatically recognize orthographic patterns in written words, write words with orthographic patterns, develop phonological awareness and operate with phonemes, listen to reading and Reading themselves literary texts, understanding the essentials and appropriating new words and develop a personal position on literary texts read.

This text is a reflective account in which the pedagogical strategies used to achieve these objectives are shown and made explicit.

The evaluation of the project allowed to conclude that the pedagogical principles that were the basis of this project, namely, the explicit teaching of the orthographic patterns in a context of reading and interpretation of a literary narrative, are very favorable for the development of the learning of orthographic patterns, because they make the teaching and learning process very clear for students.

The report of this project ends with a reflection on the impact of the work I have done in the construction of my profession, in which I emphasize the development of one's own capacity for reflection.

Keywords: orthographic patterns; literary education; situated practice; explicit teaching; metacognition.

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	2
1.1. Caracterização do contexto	2
1.2. Caracterização da Turma	2
1.3. Identificação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.....	2
CAPITULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPITULO 3 – PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	20
3.1. Metodologia de investigação-Ação.....	20
3.2. Objetivos e estratégias de intervenção	22
3.3. Estratégias e instrumentos de recolha de informação	28
CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	33
4.1. Apresentação do projeto de intervenção e avaliação inicial sobre os conhecimentos dos alunos sobre os padrões ortográficos	33
4.2. Atividades de intervenção: ensino explícito de padrões ortográficos no contexto da leitura da obra <i>A Ovelhinha Preta</i> , de Elisabeth Shaw	48
4.2.1. Primeira atividade de intervenção	50
4.2.2. Segunda atividade de intervenção	55
4.2.3. Terceira atividade de intervenção	58
4.2.4. Quarta atividade de intervenção	61
4.3. Divulgação do Projeto	65

4.3.1. Construção do cartaz das aprendizagens e da “banda desenhada”	65
4.3.2. Construção de um vídeo	67
4.3.3. Apresentação à comunidade escolar	68
4.4. Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos sobre os padrões ortográficos	69
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	86
ANEXOS	87
Anexo 1 – Ficha de trabalho (primeira aplicação)	88
Anexo 2 – Divisão do texto literário em quatro partes lógicas	90
Anexo 3 – Guião de leitura 1	94
Anexo 4 – Guião de Leitura 2	95
Anexo 5 – Guião de Leitura 3	97
Anexo 6 - Tabelas: aprendizagem dos ditongos nasais	98
Anexo 7 – Guião de Leitura 4	99
Anexo 8 – Guião de leitura 5	100
Anexo 9 – Ficha de trabalho (segunda aplicação)	103
ÍNDICE DE FIGURAS	
Figura 1 – Texto “Um passeio de bicicleta”	34
Figura 2 – Ficha de trabalho (primeira aplicação)	35
Figura 3 – Resposta dos alunos A2,A5 e A1 à questão 2	39
Figura 4 – Respostas à questão 3	41

Figura 5 – Resposta do A4,A2 e A3 à questão 5	42
Figura 6 – Resposta do A2 às questões 6/7/8/9	44
Figura 7 – Resposta do A4 e A2 à questão 14	47
Figura 8 – Exploração do vocabulário “malha” e “redil”	52
Figura 9 – Lista de palavras / exercícios propostos no manual	53
Figura 10 – Lista de palavras	53
Figura 11 – Exemplo de resolução	54
Figura 12 – Exemplo de resolução	55
Figura 13 – Exploração do vocabulário “tosquia”	57
Figura 14 – Personagens favoritas da narrativa	57
Figura 15 – Aprendizagem dos ditongos nasais	58
Figura 16 – Aprendizagem das vogais nasais	61
Figura 17 – Exploração do vocabulário/elaboração de frases	62
Figura 18 – Desenhos dos alunos	63
Figura 19 – Aprendizagem dos encontros consonânticos	64
Figura 20 – Construção progressiva do cartaz	66
Figura 21 – Banda desenhada	67
Figura 22 – Divulgação do projeto	69
Figura 23 – Ficha de trabalho final (novas questões)	71
Figura 24 – Resposta à questão 3	73
Figura 25 – Resposta do A2 à questão 6/7/8/9/10/11	74
Figura 26 – Resposta do A1 à questão 11	75
Figura 27 – Questão 6	76

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão 3	40
Gráfico 2 – Questão 5	42
Gráfico 3 – Questão 6/7/8/9	44

Gráfico 4 – Questão 14	46
Gráfico 5 - Questão 3	72
Gráfico 6 - Questão 6/7/8/9/10/11	73
Gráfico 7 - Questão 14	75

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de intervenção	25
Quadro 2 – Normas das transcrições de interação pedagógica	30
Quadro 3 – Questão 2	38
Quadro 4 – Questão 5	43
Quadro 5 - Questão 6, 7,8 e 9	45
Quadro 6 – Questão 11	46
Quadro 7 – Questão 6	76

INTRODUÇÃO

O presente relatório constitui o resultado de uma investigação pedagógica de tipo de investigação-ação desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tem como objetivo tornar público todo o processo de observação, ação e reflexão que desenvolvi durante o desenho e implementação de um projeto de investigação pedagógica, guiado por dois grandes propósitos. O primeiro foi o de promover a aprendizagem de alguns padrões ortográficos, objetivo de caráter pedagógico, centrado na aprendizagem dos alunos; o segundo, o de desenvolver competências profissionais através do reconhecimento do impacto das estratégias de ação pedagógica no desenvolvimento do conhecimento dos alunos, sendo este objetivo de natureza investigativa. Com efeito, o relatório aqui apresentado é um texto de aprendizagem, integrando a minha reflexão sobre o processo educativo e formativo que realizei e sobre o desenvolvimento que experienciei enquanto futura profissional.

No capítulo 1, faço uma breve caracterização do contexto de realização a intervenção, seguida da identificação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.

No capítulo 2, elaborado a partir das minhas pesquisas bibliográficas pertinentes nesta área, apresento o enquadramento teórico, discutindo e clarificando as linhas conceituais estruturantes deste projeto. Desta forma, sustento, quer do ponto de vista conceptual, quer pedagógico-didático, a construção do projeto de intervenção desenvolvido.

No capítulo 3, apresento o plano geral de intervenção. Aqui, saliento alguns aspetos da metodologia de investigação-ação que orientou a minha intervenção pedagógica, descrevendo os objetivos pedagógicos e investigativos perseguidos, a par das estratégias pedagógicas de intervenção escolhidas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

No capítulo 4, relato o desenvolvimento e a avaliação da intervenção pedagógica construída no decorrer deste percurso. Analiso detalhada e reflexivamente os diferentes momentos deste processo com base nos dados que recolhi e que evidenciam o impacto da experiência realizada, mobilizando a teoria enquadradora do meu trabalho.

Por fim, no capítulo 5, sistematizo as principais conclusões e realizo uma reflexão final sobre a intervenção que desenvolvi, procurando explicitar as principais aprendizagens profissionais que construí no âmbito do processo investigativo realizado. Menciono também as dificuldades e as limitações sentidas deste processo de investigação-ação.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Caracterização do Contexto

O presente Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolveu-se num Centro Escolar situado no centro da cidade de Braga, num contexto urbano e habitacional de construção relativamente moderna.

O edifício, de um piso único, foi inaugurado em setembro do ano 1992. No entanto, em 2010/2011 sofreu uma restauração. Do ponto de vista social, a maioria dos alunos é proveniente de um nível sociocultural médio/baixo. Porém, aparentemente a maioria dos alunos não apresenta grandes carências, apesar de haver referência de alguns casos de pobreza (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas André Soares, 1.º volume/2015-2017).

1.2. Caracterização da Turma

Desenvolvi o presente projeto numa turma do 1.º ano, constituída por 28 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Trata-se de uma turma com muitos alunos, 6 dos quais alunos condicionais, que completaram os seis anos de idade até 31 de dezembro do ano corrente. Caracteriza-se pela diversidade cultural existente decorrente da presença de alunos de diferentes nacionalidades, havendo dois alunos de nacionalidade Africana, um de nacionalidade Ucrâniana e seis de etnia cigana. Importa ainda referir que o aluno número vinte e oito da lista é aluno de ensino domiciliário.

Na sua maioria, a turma apresenta um comportamento razoável, havendo, no entanto, alguns casos de falta de concentração e desvio dos comportamentos adequados em sala de aula. Por fim, verificam-se dois casos de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), para além de que há um aluno sinalizado, mas ainda sem um diagnóstico final e esclarecedor.

1.3. Identificação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

“Cabe sempre aos professores estagiários, individual ou colaborativamente, a escolha do seu tema de investigação, de acordo com as suas situações concretas de trabalho, o que os torna principais autores e actores da sua formação (...)” (Moreira *et al*, 2001:621)

Durante as semanas de intervenção, através da observação, do envolvimento com os alunos e das partilhas de opiniões e experiências vividas, pude identificar algumas características que fundamentaram a configuração e a concretização de todo o projeto desenvolvido.

Logo desde o início, inquietou-me a discrepância existente na leção de conteúdos na área do Português em relação às áreas de Matemática e de Estudo do Meio, verificando que grande parte do tempo da componente letivo era dedicado ao Português.

Ao contrário do que se verificava nas restantes áreas curriculares, nas quais o trabalho seguia um modelo mais tradicional, recorrendo a aulas expositivas e reguladas pela utilização do manual escolar e respetivo caderno de atividades, o trabalho desenvolvido na área do Português era feito de forma bastante diferente, trabalhando a professora titular por grupos e recorrendo, não só ao manual, mas essencialmente a materiais (textos, fichas de trabalho, cartazes temáticos, recursos multimédia) criados por ela própria, de acordo com as dificuldades da turma. Pude assim perceber que existiam 3 grupos de trabalho: o grupo dos alunos com um aproveitamento muito bom, o grupo dos alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e o grupo dos alunos razoáveis, que correspondiam à maioria da turma. A professora titular pensava e preparava antecipadamente o trabalho para cada grupo de alunos, sempre ajustado ao nível de aprendizagem em que os distintos grupos se encontravam.

Uma outra dimensão que alimentou as intenções do presente projeto diz respeito ao interesse e motivação da turma a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo o que pude observar, o domínio da Educação Literária e o gosto pelas narrativas estavam já iniciados e incutidos na turma de forma bastante positiva e organizada. Semanalmente, a turma tinha 1h de biblioteca gerida pela professora titular e pelo professor bibliotecário. Nesse período de tempo, os alunos escolhiam um livro sob a orientação dos professores para lerem em casa com os pais e posteriormente apresentarem à turma. Verifiquei, por exemplo, o interesse dos alunos na exploração dos livros, estando constantemente a perguntar à professora o significado de novas palavras, o som de possíveis letras consoantes que apareciam no livro e como se escreviam.

Neste pano de fundo, comecei a considerar que seria pertinente traçar uma intervenção que permitisse dar seguimento às preocupações e à prática da professora cooperante (em particular, dando cumprimento à planificação estabelecida para o 3.º período do ano letivo, em vez de identificar um problema ao qual dar solução, como seria esperado num contexto de investigação-ação (ver à frente neste relatório). De igual forma, moveu-se a certeza de que me parecia pertinente coadunar o interesse e a motivação pela leitura de obras literárias com a

aprendizagem dos padrões ortográficos estabelecidos para aquele período letivo. Nesta linha, constatei que seria prioritário que a minha intervenção potenciase a aprendizagem e o reconhecimento automático de sequências de letras comuns nas sílabas em Português (padrões ortográficos). Deste modo, estive nos meus propósitos de ação respeitar um conjunto de princípios facilitadores dessa aprendizagem.

A definição do projeto objetivou-se e fundamentou-se numa temática específica da área do Português do 1.º ano de escolaridade, a qual constava no plano de trabalho inicialmente construído pela professora titular da turma. Assim, através da obra literária *A Ovelhinha Preta*, de Elizabeth Shaw, pretendeu-se trabalhar não só a leitura e exploração da obra, de forma a promover a sua compreensão e interpretação mas também assumir esse contexto para levar a efeito o ensino explícito e situado da aprendizagem de alguns padrões ortográficos do português, previstos para o 3.º período.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo apresenta-se o enquadramento teórico que sustentou a construção do meu projeto de intervenção.

Assim, na primeira parte do capítulo reflito teoricamente sobre a leitura numa escrita alfabética. Seguidamente, realizo uma breve fundamentação teórica sobre os processos implicados na leitura, nomeadamente os microprocessos, que incluem a identificação de palavras (via lexical e via sublexical), e todos os demais implicados na construção de sentidos de frases e textos completos. Por último, reflito sobre os principais princípios pedagógicos de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem explícita das letras com base na consciência fonémica (ensino explícito) num contexto de leitura autêntica, isto é, de construção ativa de sentido/significados (prática situada).

2.1. O que é ler?

A leitura é uma transformação de uma representação gráfica de natureza simbólica (representa a linguagem oral), inicialmente exterior ao leitor, numa representação mental dotada de sentido, construída na mente do leitor. É um processo de construção de significados de um texto com a finalidade de integrar esses significados nos esquemas prévios do leitor e, assim, construir aprendizagens:

“Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.”

(Sim-Sim, 2009,p.9)

A leitura é encarada como um instrumento essencial para a formação da personalidade, suscetível de potenciar uma modificação na qualidade de vida dos indivíduos, sendo, assim, imprescindível para a contínua formação social, intelectual, moral e afetiva dos seres humanos. Para além disso, desperta para a imaginação, fomenta e orienta a reflexão e desenvolve as capacidades cognitivas e atitudinais das crianças. Tendo a leitura um papel tão importante na vida do ser humano, é fundamental que o 1.º Ciclo do Ensino Básico faculte oportunidades aos alunos para se iniciarem, aprenderem e desenvolverem competências básicas de leitura.

A leitura é uma atividade cognitiva de interpretação de textos que compreende dois processos diferentes: a descodificação e a compreensão (Solé, 1999). « (...) a eficácia da

aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com a boa literatura» (Sim-Sim, 2007).

Para Sim-Sim (2007) a compreensão é um processo através do qual os alunos atribuem significado ao que leem. A leitura não faz sentido para o leitor caso não haja compreensão, isto é, se o leitor não chegar a fazer sentido com a mensagem que está escrita. Contudo, como refere Araújo (2007), «Nas línguas que têm como base um sistema alfabético é hoje amplamente aceite (...) que o que permite o acesso à compreensão é a automatização do processo de descodificação.» (p. 9). Ou, como escreve Magalhães, «Embora a decifração seja condição básica, constitui uma técnica a ser entendida e automatizada para que, efectivamente, o leitor, perante um texto escrito, construa sentido» (Magalhães, 2006:74).

Um leitor fluente facilmente identifica automaticamente, de forma rápida e eficaz, o significado das palavras lidas. É, de resto, essa automaticidade que lhe permite dirigir a sua atenção para a interpretação profunda do texto. Um leitor fluente é, por isso mesmo, capaz de descodificar e de compreender simultaneamente e com pouco esforço. Seja qual for o método de iniciação à leitura, os alunos devem tornar-se automáticos na capacidade de reconhecer palavras pois só assim vão poder ler para construir significado/compreender e aprender – ser fluentes.

A leitura é um processo complexo que envolve vários fatores - leitor, texto e contexto (Giasson, 1993; Solé 1999) - e mobiliza um conjunto de variáveis de ordem muito diversa que quanto mais “estiverem imbricadas umas nas outras, “melhor” será a compreensão” (Giasson, 1993, p.23). O texto, o leitor, o contexto são dimensões fundamentais de qualquer ato de leitura e que devem ser tidas em conta não só quando se tenta entender o que é a leitura mas também quando se pensa em ensinar a ler.

As estruturas cognitivas do *leitor*, bem como os processos que utiliza para compreender o texto, são variáveis compreendidas nos fatores derivados do indivíduo (Giasson,1993). As estruturas cognitivas incluem os conhecimentos do leitor sobre a língua e o mundo, resultantes de atividades prévias. Segundo Sim-Sim (2007), é por esta razão que, em contacto com o mesmo texto ou confrontados com textos variados, os leitores podem obter distintos níveis de compreensão. Assim, “O leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo” (Colomer & Camps, 2002, p.31). Sendo a compreensão na leitura influenciada pelo conhecimento

prévio que o leitor tem acerca do tema em particular e do mundo, em geral, há duas implicações pedagógicas que devemos ter sempre presentes quando queremos promover uma leitura fluente: explorar com os alunos, antecipadamente, o tema do texto que vai ser objeto de leitura e certificar-se de que os alunos possuem os conhecimentos suficientes para poderem compreender o texto. Caso não os possuam, será necessário promover a emergência desses conhecimentos, isto é, promover a experiência de leitura de forma a proporcionar novos conhecimentos do mundo.

No que concerne ao *texto*, existem aspetos que influenciam a compreensão dos textos, nomeadamente, a estrutura, o conteúdo e a gramática (Solé, 1999). Muitas vezes, o ato de ler é unicamente associado à leitura de livros literários. Contudo, esta é uma ideia muito limitativa do conceito de leitura, pois a leitura realiza-se com todos os diversos tipos de textos, sendo, na verdade, uma realidade que oficialmente se pretende mudar através da defesa, cada vez mais visível, da presença, leitura e estudo dos textos não literários nas aulas de língua. Assim, quanto maior for o desenvolvimento de capacidades do aluno relacionadas com a compreensão da diversidade de géneros textuais que constitui os textos não literários melhor será o potencial de integração social que comporta, “mais apetrechado ele estará para, de futuro, corresponder a solicitações variadas, de modo autónomo e bem-sucedido” (Amor, 1993, p.94).

O *contexto* é a variável que compreende as condições em que se encontra o leitor no ato de leitura de um texto (Giasson, 1993). Esta autora identifica três contextos diferentes: o contexto psicológico, que está relacionado com a motivação do leitor relativamente ao texto, ao porquê da sua leitura; o contexto social, que envolve as interações realizadas entre o leitor, os seus pares e o professor no momento de leitura; o contexto físico, que compreende as condições do meio em que acontece a leitura. Assim, o professor tem de ter em consideração estes aspetos, de forma a proporcionar situações de leitura que compreendam estas dimensões e que sejam significativas e enriquecedoras para os alunos.

A leitura é um processo ativo, cognitivo e afetivo de construção de significados a partir de um texto, que envolve o exercício de raciocínios complexos, apresentando-se como a chave para o desenvolvimento de todas as competências que necessitamos para o futuro. Assim, devemos respeitar um conjunto de princípios facilitadores que promovam a aprendizagem em contextos autênticos de leitura e de escrita, entre eles, a necessidade de dar oportunidade aos leitores para lerem, aquisição e desenvolvimento de estratégias produtivas de leitura em contextos de leitura efetiva, criação de oportunidades plurais de interação com materiais literários, envolvimento coletivo e comprometimento com os princípios de uma educação para a literacia.

Para que tal se realize é fundamental que o professor alfabetizador contextualize o seu ensino em contextos de leitura estáveis e adequados aos seus leitores; que coordene e facilite a seleção de leituras, segundo a idade e os interesses dos destinatários; prepare, desenvolva e avalie as atividades de animação leitora; potencie a leitura voluntária.

2.2. Como se lê?

Como referido anteriormente, a leitura é uma atividade complexa, razão por que requer o uso de diferentes processos cognitivos. Como referido acima, o leitor mobiliza processos cognitivos específicos. Irwin (1986, citada em Giasson, 1993) propôs “cinco grandes categorias de processos, que se dividem por sua vez em componentes” (Giasson, 1993, p.73). Estes processos de leitura podem ocorrer simultaneamente e dividir-se em:

- Microprocessos: permitem que o leitor entenda as informações contidas na frase e que compreenda as habilidades como o reconhecimento de palavras, o agrupamento de palavras e a capacidade de selecionar a informação importante da frase. Segundo Giasson (1993, p. 37), estes processos são fundamentais para que a compreensão das da integração das frases e do texto como um todo se possa levar a efeito. O processo de identificação de palavras escritas, central nos microprocessos (e também no meu projeto de intervenção), é o processo cognitivo através do qual o leitor associa a forma escrita de uma palavra à sua forma fonológica/oral, acedendo assim à representação semântica da palavra, isto é, ao seu significado. Perante palavras escritas que já viu muitas vezes, o leitor adulto usa a via lexical, na medida em que acede rapidamente à imagem mental que tem dessa palavra escrita, que assim é reconhecida de forma quase automática. A via-lexical é também usada em contextos de significado familiares onde o leitor tem a possibilidade de (ante)ver/adivinhar palavras recorrendo aos seus conhecimentos prévios ou a pistas dadas pelo contexto semântico-sintático. Perante palavras escritas que nunca viu antes ou viu poucas vezes, o leitor adulto recorre à via sub-lexical, ou seja, analisa a sequência de letras para reconstituir a forma fonológica da palavra através da conversão letra/som – decodificação. No leitor adulto, o processo de identificação de palavras escritas é automatizado, traduzindo-se na eficácia e rapidez do reconhecimento de palavras, possibilitando a libertação quase total da atenção/memória para a construção de significado e para a leitura com expressividade (se em voz alta) .

- Processos Integrativos: são responsáveis pelo estabelecimento de relações entre as proposições ou as frases, possibilitando, assim, ao leitor compreender as marcas de coesão e a

informação implícita. As inferências estão compreendidas nos processos integrativos e podem ser apoiadas no texto ou nos conhecimentos prévios do leitor.

- Macroprocessos: permitem ao leitor compreender a relação entre as diferentes partes do texto, tendo como função construir um modelo mental contendo os elementos principais de um texto. Estão orientados para a compreensão global do texto, tendo como principais tópicos a identificação de ideias principais, a observação da estrutura do texto para melhor compreender as informações nele inseridas e até mesmo a possibilidade de recontar e de resumir o essencial do texto lido. (Giasson, 1993, p. 32)

-Processos de Elaboração: permitem ao leitor realizar previsões, formar imagens mentais do texto, responder afetivamente, raciocinar, mobilizar e integrar os seus conhecimentos prévios nas novas informações presentes no texto, tudo significados imprevisíveis e altamente personalizados. Possibilitam ao leitor realizar elaborações baseadas, nomeadamente, nos seus conhecimentos prévios. Estamos, neste caso, a falar de inferências que vão para além do que é exigido e suportado pelo texto, 'invadindo' domínios pessoais de construção de significado ou, melhor dito, deixando que esses domínios invadam ao texto.

- Processos Metacognitivos: estão relacionados com o conhecimento que o leitor tem sobre o processo de leitura. Através destes processos o sujeito consegue perceber quando deixou de compreender e movimentar estratégias adaptadas para superar esse problema, isto é, consegue auto-monitorizar a sua compreensão. Fundamentalmente, as estratégias de leitura são mecanismos /movimentos /processos / ferramentas mentais que o leitor conhece e que mobiliza e especifica conscientemente para gerir o processo de compreensão de um texto, de que se destacam: construção do significado textual; remediação de problemas nesse processo; integração do significado obtido nas suas estruturas mentais para assim aprender/construir conhecimento. A aplicação destas estratégias resulta do conhecimento do leitor sobre o processo de leitura, ou, melhor dito, sobre os diversos processos que são necessariamente ativados no texto. Se o leitor sabe o que é preciso fazer para ter sucesso numa atividade, é mais fácil proceder estrategicamente de modo a ser bem-sucedido na sua realização.

A compreensão na leitura depende, em larga medida, das estratégias de que o leitor faz uso para descobrir o sentido do texto. O leitor, tendo em conta o seu interesse, motivação e objetivos de leitura, desencadeia procedimentos que lhe possibilitam aceder ao sentido do texto/enunciado escrito.

Em geral, estes processos de compreensão estão presentes no programa do 1.º ano de Português do 1.º ciclo. Com efeito, o Programa refere, no domínio da leitura e escrita, que o aluno deve ser capaz de conhecer os grafemas e o alfabeto, sendo capaz de “escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente” (Buesco, Morais, Rocha e Magalhães, 2015, p. 45); de “ler pequenos textos narrativos”, apropriando-se de novos vocábulos, ou seja, “reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo” (*idem*). Para além disso, deve saber organizar a informação de um texto lido, sendo capaz de “identificar o tema ou o assunto do texto”, referindo, “em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto.” (p. 46). No domínio da iniciação à leitura literária, o Programa refere que o aluno deve saber “ouvir ler e ler obras de literatura para a infância (...)” e “expressar sentimentos e emoções provocadas pela leitura de textos” compreendendo assim, o essencial dos textos escutados e lidos, tornando-se capaz de “antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título”, “antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios” e “recontar uma história ouvida” (p. 47).

2.3. Como se ensina e aprende a ler?

Aceder ao sentido dos textos implica o treino da decifração, sendo fundamental que a escola ensine as diferentes técnicas de decifração que permitem extrair sentido do material escrito. (...) No desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Por conseguinte, é fundamental o ensino explícito de estratégias de compreensão que possibilitem o acesso à informação. Desde a fase de leitura mais centrada no ler para a fase do aprender a ler, “evolui-se para uma fase em que o ler para extrair e organizar conhecimentos é privilegiada” (Sim-Sim, 2008, p. 70).

Como antes referi, o meu projeto incidu, em primeira instância, nos microprocessos, nomeadamente na identificação das palavras escritas pois as minhas crianças estavam *na fase do aprender a ler* (Sim-Sim, 2008, p. 70).

Sim-Sim considera o reconhecimento de palavras escritas “a pedra basilar da leitura”. (Sim-Sim:2009, p.13). Nos leitores iniciados, como era claramente o caso da minha turma, o processo de identificação de palavras está longe de estar automatizado, constituindo, na verdade, a primeira grande prioridade pedagógica através da realização de *um ensino explícito das técnicas*

que permitem a identificação das palavras escritas (idem). Contudo, e como procurarei explicar nesta secção, a minha intervenção também envolveu também todos os demais processos de compreensão.

“Ao contrário do que acontece com a linguagem oral, aprender a ler não é um processo “natural”, na medida em que um sistema de escrita alfabética não é aprendido pela simples exposição ao material escrito” (Sim-Sim, 2009, p.15). Assim, torna-se fundamental que o leitor iniciado aprenda a utilizar ambas vias implicadas no processo de identificação, antes referidas: a via-lexical, isto é, o reconhecimento automático das palavras escritas e antecipação / adivinhação pelo contexto, e a via sublexical, isto é, a descodificação, o estabelecimento das correspondências letra /som. Para que tal aconteça, o leitor iniciado tem de ser ajudado a criar um “depósito” de vocabulário visual (o registo mental estável de palavras escritas frequentes) e um “depósito” mental de contextos semânticos familiares que lhe permitam adquirir capacidade de antecipar, recorrendo assim à via-lexical. De forma a utilizar a via-sublexical, o leitor iniciado tem de ser ajudado a compreender o funcionamento do princípio alfabético, ou seja, perceber que cada som da língua possui uma representação gráfica nem sempre com cariz biunívoco, automatizar as correspondências som/letra em português e reconhecer padrões ortográficos.

Tradicionalmente, o ensino destas capacidades tem sido levado a efeito através de dois tipos de metodologias: as metodologias de ensino fónicas e globais, a primeira centrada na aprendizagem da decifração e a segunda, no reconhecimento visual. A investigação das últimas décadas veio demonstrar que o aprendiz de leitor tem de aprender a utilizar os dois procedimentos de base da identificação de palavras escritas, pelo que ambas metodologias de ensino (fónicas e globais) são importantes e necessárias para que as crianças aprendam a identificar as palavras escritas. É importante que seja encontrada uma combinação sistemática de ambos os tipos de estratégias pedagógicas suportada por contextos de leitura e de escrita reais e autênticos, que alimentem na criança o gosto de ler e a vontade de aprender a ler. É importante que o leitor se inicie na utilização da via-lexical reconhecendo automaticamente as palavras escritas, facilitando assim a antecipação pelo contexto. Assim sendo, é fundamental conceber um conjunto de situações, em contextos significativos de aprendizagem que permitam ajudar o aluno a criar um *depósito* de vocabulário visual que passará a fazer parte do registo mental estável de palavras escritas observadas muitas vezes, bem como o contexto semântico familiar que permitirá adquirir a capacidade de antecipar. Juntamente, o leitor deve também aprender a utilizar (e a automatizar)

a via-sublexical, permitindo-lhe decodificar palavras a partir do estabelecimento da correspondência letra/som. Neste caso, a compreensão do funcionamento do princípio alfabético é essencial. Com efeito, a aprendizagem da decifração em português implica aprender a relacionar os sons da língua portuguesa com as letras que os representam. “Ao contrário do que acontece com a linguagem oral, aprender a ler não é um processo “natural”, na medida em que um sistema de escrita alfabética não é aprendido pela simples exposição ao material escrito” (Sim-Sim, 2009, p.16). Assim, aprender a ler envolve mais do que uma simples exposição à linguagem escrita. Implica ser capaz de traduzir sequências de letras nas sequências de sons que compõem as palavras de uma língua. Daí a consciência dos sons de fala ser o “grande alicerce da aprendizagem da correspondência som/letra, ou seja, da decifração de palavras, a qual, por sua vez, é a base da capacidade de compreensão textual.” (Sim-Sim, 2009, p.25). Como refere Sim-Sim, no contexto de consciência dos sons, o professor realiza um ensino explícito, transparente, consistente e sistematizado das letras que representam esses sons, contemplando por isso o treino de estratégias sublexicais e lexicais de identificação de palavras, de modo a assim desenvolver a capacidade autónoma de decifração de palavras nunca lidas e de reconhecimento de palavras escritas familiares, respetivamente.

A aprendizagem da decifração torna-se assim “(...) um desafio colocado simultaneamente aos dois parceiros em presença: o aprendiz de leitor e o professor. O primeiro que espera ingenuamente, pelo tal passo de magia, ficar a saber ler ao pisar o chão da escola e o segundo que sabe que a tarefa exige empenho, esforço e muito trabalho de ambos. Ao contrário do aluno, o professor conhece que o produto desta parceria irá afetar toda a vida escolar do candidato a leitor, mas talvez nem sempre se lembre que será recordado pelo aluno como *aquele que o ensinou a ler.*” “ (...) é um processo crucial na educação básica de qualquer sistema de ensino” (Sim-Sim, 2009, p.8).

Para que isto aconteça, é fundamental que a aprendizagem da leitura se concretize em contextos reais de leitura, ou, simplesmente, que se aprenda a ler, lendo. Para tal, “A forma mais ou menos eficaz e prazerosa como se processa a entrada formal no mundo das letras, isto é, a aprendizagem da decifração, é determinante no sucesso pessoal como leitor. (Sim-Sim, 2009, p.7 e 8)

Na aprendizagem destes processos básicos de leitura, o papel do aluno e do professor é complementar pois “a consecução eficaz da aprendizagem da decifração requer a cumplicidade

entre os dois intervenientes (o aluno e o professor). Do primeiro se espera que queira aprender a ler e do segundo que seja capaz de explicitamente ensinar a decifrar” (Sim-Sim, 2009, p.25). Na verdade, Sim-Sim propõe um conjunto de princípios pedagógicos, que integra as preocupações centrais das duas metodologias de leitura tradicionais (preocupação com a aprendizagem das correspondências letra-som e como reconhecimento visual das palavras), complementando-os com outras preocupações, que destaco nas subsecções seguintes:

- Ocorrer em contextos de leitura;
- Ter como alicerce a literacia emergente;
- Explicitar a correspondência som/grafema;
- Ter por base a consciência fonológica/fonémica;
- Associar-se a práticas de expressão escrita;
- Incrementar a leitura de palavras frequentes;
- Contemplar regular e sistematicamente o reconhecimento de padrões ortográficos.

Para além destas preocupações, que são específicas da pedagogia da leitura inicial e que visam a criação de condições de construção da aprendizagem da leitura, destaco também a importância da realização de processos de regulação destas aprendizagens, através dos quais o aprendiz/ aluno é ajudado a pensar nas suas aprendizagens, a identificá-las, a sistematizá-las (atividade de carácter metacognitivo) de modo a tornar as crianças maximamente conscientes das suas aprendizagens e a sedimentar a construção dessas aprendizagens.

2.3.1. Leitura do texto literário

No processo de alfabetização é importante que o professor tenha em conta a consciência fonológica, realize ensino explícito (e muito treino) da letra a partir dos sons, que trabalhe a via visual (reconhecimento global de palavras) e que situe tudo isto num contexto constante de leitura e escrita significativos para as crianças. O planeamento da alfabetização deve dar aos alunos oportunidades de acesso a todo tipo de material escrito, pois, aprende-se a ler e escrever, deste modo, através de situações significativas de uso da leitura e da escrita. Assim, as narrativas associadas aos processos de alfabetização têm esse poder, funcionando como uma espécie de

ponte entre as letras que se aprendem através do ensino do professor e os mundos de sentido que se constroem com essas letras. A leitura e a escrita estão presentes na vida das crianças, sempre buscando compreensão e significados para o mundo.

De acordo com o Programa do Ensino Básico, “Ouvir ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (Buesco *et al.*, 2015, p.8).

Para cumprimento deste propósito, o domínio da educação literária, que nos dois primeiros anos de escolaridade se designa como *Iniciação à educação literária*, tem como objetivo fornecer “mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (Buesco *et al.*, 2015, p.8).

A educação literária tem como objetivo central contribuir para a formação de leitores capazes de interagir de forma eficaz e produtiva com o texto literário, ativando eficientemente as múltiplas possibilidades de leitura que o enformam. Entendida enquanto aprendizagem de interpretação de textos, a educação literária desenvolve-se a partir do contacto, precoce e assíduo, com obras e autores de referência que, pela sua qualidade, estimulam a atenção, a reflexão, a sensibilidade e o gosto dos leitores.

É conhecido o relevo da leitura literária na formação de leitores-cidadãos, bem como a presença visível e crescente do texto literário no desenho curricular português. Neste sentido, são múltiplas as exigências que se colocam ao professor, que terá de ser um leitor competente, de modo a poder ser um exemplo de leitor, possuindo uma sólida formação literária, em termos teóricos e práticos (Cerrillo, 2010), com vista a mostrar o recurso à leitura como fonte de prazer e de aprendizagem, e como forma de aperfeiçoamento e enriquecimento linguístico e pessoal, adequando a seleção de livros e dos textos às competências de leitura dos alunos. Como tal, o professor/mediador deve ser um leitor habitual, que partilha e transmite o prazer da leitura, deve conhecer o grupo e ser capaz de promover a sua participação, acreditando firmemente no seu trabalho de mediador (compromisso e entusiasmo). Para além disso, o professor mediador deve possuir uma certa imaginação e criatividade tendo capacidade de aceder a informação suficiente e renovada.

De forma a promover a leitura profunda dos textos literários, cuja interpretação tem em conta a valorização da experiência pessoal de leitura, destacam-se três momentos distintos: antes

de ler ou pré-leitura; leitura e interpretação; depois de ler ou pós-leitura. Assim, pretende-se valorizar a compreensão que resulta do diálogo pessoal do leitor com o texto e da apropriação do seu sentido.

A pré-leitura é o momento que antecede a leitura de um livro. É fundamental para a motivação de um quadro mental de referências que facilitam o processo interpretativo, direcionando o leitor para o tema do texto. A exploração dos elementos paratextuais é uma estratégia simples e altamente proveitosa. Nesta fase, procura-se a construção de um horizonte de expectativas, decisivo para o estabelecimento de uma relação do leitor com o texto, mas também a promoção da curiosidade e a motivação para a leitura.

A leitura e a interpretação de um texto literário exigem que o leitor se aproprie da sua mensagem e se posicione criticamente face ao que leu. A compreensão do texto resulta de uma negociação pessoal com o texto lido, um diálogo ativo durante o qual o leitor faz apreciações e toma partidos.

Por fim, no momento da pós-leitura, as atividades de consolidação da interpretação e de alargamento a outras áreas do saber ou expressões artísticas podem ser encaradas como estratégias adequadas à realidade de cada professor e de cada turma, de acordo com o interesse e a curiosidade que o texto despertou. Associada a atividade de alargamento da interpretação, esta fase pode incluir a produção escrita e a expressão oral e tem como objetivo principal a promoção da reflexão e a confirmação de expectativas. Sempre que possível devem ser estabelecidas relações com outros textos que os alunos conheçam ou tenham lido, de forma a alargar o seu universo de referências literárias (Ramos, 2013).

O destaque que, no novo programa, é dado à leitura literária, logo desde o primeiro ano, torna a leitura literária *num contexto potencialmente muito relevante na realização do processo de alfabetização*.

2.3.2. A consciência fonológica

A investigação que tem sido feita sobre a aquisição da linguagem escrita tem demonstrado que há uma relação direta entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando falamos de consciência fonológica referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades sonoras da dimensão oral da

linguagem. A capacidade que o aluno tem de isolar a unidade *palavra*, num contínuo de fala, e a capacidade de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como a expressão da sua consciência fonológica. Esta consciência subdivide-se em três tipos: ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica; ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica, ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica (Freitas, Alves e Costa, 2007).

A consciência silábica diz respeito á capacidade para isolar e manipular as sílabas. A silábica é uma unidade sonora proeminente, por isso as crianças a partir dos 4-5 anos começam normalmente a apresentar a capacidade para identificar e até contar as sílabas das palavras.

A consciência intrassilábica é a capacidade de isolar e manipular unidades de som dentro da sílaba. Trata-se de uma capacidade de desenvolvimento mais lento e que não está adquirida à entrada do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os constituintes internos da sílaba são: ataque, rima, núcleo e coda; a consciência intrassilábica tem que ver com a capacidade de identificar estes constituintes. O ataque corresponde ao constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo mesmo encontrar-se vazio. O núcleo é o constituinte silábico central da sílaba, incluindo a vogal, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal. Por fim, a coda corresponde ao constituinte silábico que domina a(s) consoante(s) à direita da vogal.

A consciência fonémica corresponde à capacidade de isolar e manipular os sons da língua, na sua unidade mais básica, o fonema. Esta capacidade é fundamental para o processo de alfabetização (), em particular para a compreensão do princípio alfabético na medida em que, na escrita alfabética, uma letra representa um som. A investigação tem demonstrado que dificuldades na consciência fonológica e, em particular, na consciência fonémica, estão associadas a dificuldades na iniciação formal da aprendizagem da leitura e à escrita.

O desenvolvimento da consciência fonológica implica treino intencional. Com exceção da consciência silábica, que os indivíduos podem manifestar instintivamente, a consciência fonológica não se desenvolvem de forma espontânea. Além disso, sabe-se que a consciência fonémica é a mais difícil de todas por causa do grau de abstração da unidade *fonema*, que, ao contrário da sílaba, não é imediatamente perceptível. Assim, é relativamente fácil para as crianças *dividir as palavras em bocadinhos, as sílabas* (ex: ja.ne.la) mas não é *nada fácil dividir estas sílabas em sons individuais* (com exceção das vogais) por se tratar de unidades que apenas existem de forma co-articulada.

Segundo a investigação, os alunos chegam ao 1.º ciclo com níveis de consciência fonológica muito reduzidos, acabando por revelar bastantes dificuldades, de forma bastante significativa, na aprendizagem da leitura e da escrita. É fundamental que ocorra um treino sólido da consciência fonológica para que a instrução fónica (aprendizagem de letras que representam sons) seja efetiva. Para além disso, a reconstrução oral de sons desenvolve a capacidade de junção de letras para formar palavras, ou seja, desenvolve a leitura, pois permite à criança ouvir como os sons se juntam para formar palavras orais. Também a capacidade de segmentação oral, desenvolve a análise das palavras em sons e a soletração, ou seja, desenvolve a escrita, pois permite à criança separar palavras nos seus sons constituintes. Um aluno com dificuldades na reconstrução oral das palavras vai apresentar dificuldades na reconstrução das palavras no momento de as ler e um aluno com dificuldades na segmentação oral das palavras vai apresentar dificuldades na segmentação das palavras no momento de as ler. Assim, o desenvolvimento sistemático e intencional da consciência fonológica deve ser desenvolvido junto das crianças em forma de jogo desafiador e modelado. Todo o processo deve partir do oral, através jogos sonoros, não se tornando as palavras e as letras escritas, o foco inicial dessas atividades.

Os professores devem ter presente um conjunto de tarefas de treino sobre a consciência fonológica para as diversas unidades sonoras, entre elas: a construção de rimas, a identificação e a classificação de unidades sonoras, a reconstrução oral de unidades sonoras de palavras, a segmentação oral das palavras em unidades sonoras mais pequenas e a manipulação de unidades sonoras. Para além disso, deve estar sempre presente que qualquer que seja a atividade de consciência fonológica, esta deve ser realizada num contexto linguisticamente rico, com múltiplas experiências linguísticas a acontecer em simultâneo.

O Programa do Ensino Básico, para o 1.º ano, refere, no domínio da leitura e escrita, que o aluno deve desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas, tornando-se capaz de “contar o número de sílabas numa palavra de 2,3 ou 4 sílabas” (Buesco *et al.*, 2015, p. 45) e “indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema” (*idem*). O aluno deve ainda ser capaz de conhecer os grafemas e o alfabeto, sendo capaz de “pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos)” e de “pronunciar o(s) segmentos fónico(s) de, pelo menos, cerca de $\frac{3}{4}$ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos” (*idem*).

2.3.3. Ensino situado e explícito de padrões ortográficos. O âmbito específico deste projeto de intervenção.

O meu projeto incide na aprendizagem de padrões ortográficos. “Padrões ortográficos são seqüências de grafemas que, de acordo com as regras ortográficas de uma língua, representam graficamente sons ou seqüências de sons frequentes nessa língua.” (Sim-Sim, 2009, p.53). Assim, é fundamental que o aluno adquira uma rápida capacidade do reconhecimento e seqüência de letras nas sílabas que, não sendo as mais simples (como são as seqüências de CV, em que as consoantes mantêm uma relação biunívoca com os sons que representam), são, contudo, igualmente determinantes na rapidez do reconhecimento de uma palavra escrita. É fundamental que o aluno aprenda a estabelecer não só uma correspondência som/grafema, mas também a reconhecer automaticamente os padrões ortográficos constantes na língua escrita, especialmente, sílabas com uma estrutura flexível, encontros consonânticos frequentes, dígrafos, ditongos orais e nasais, vogais nasais, prefixos e sufixos, combinações de vogal/consoante.

O Programa de Português para o Ensino Básico é muito claro no que diz respeito à importância do processo de alfabetização. Um dos objetivos de aprendizagem enunciados é o seguinte: “Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente” (Buesco *et al.*, 2015, p.5). No programa do 1.º ano, não é usada a designação “padrões ortográficos”, sendo, sim, usadas as designações “dígrafos e ditongos”, deixando, portanto, sem especificar alguns dos padrões ortográficos básicos do Português, como são os encontros consonânticos e as vogais nasais.

Como também já referi, assumi o modelo pedagógico de Sim-Sim, procurando concretizá-lo de forma a situar a sua aprendizagem explícita de padrões ortográficos em contextos de leitura verdadeiramente motivadores para as crianças. Por isso decidi realizar (situar) esse ensino no contexto da leitura da narrativa *A Ovelhinha Preta*, de Elisabeth Shaw. Esta minha decisão está igualmente enquadrada no Programa de Português do 1.º ano, que inclui, como objetivo de aprendizagem central, o seguinte: “Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas (Buesco *et al.*, 2015, p.5). Assume também que a leitura literária vem dar sentido ao ensino da leitura, inclusive de obras estrangeiras traduzidas.

O domínio da Educação Literária (nos dois primeiros anos de escolaridade, denominado Iniciação à Educação Literária) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua,

fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação. (Buesco *et al.*, 2015, p.8)

CAPÍTULO 3 – PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

3.1. Metodologia de Investigação-Ação

O presente projeto desenvolveu-se à luz da Metodologia de Investigação-Ação (IA). Apesar de o tempo de intervenção ter sido pouco, considero primordial deter-me nesta perspetiva metodológica, começando por definir este conceito e mencionar as suas principais características. Importa referir que todas as estratégias adotadas e decisões tomadas ao longo do projeto de intervenção foram realizadas tendo por base as linhas orientadoras desta metodologia.

Após algumas leituras sobre o conceito de Investigação- Ação, percebi a complexidade da sua definição e das principais características que a estruturam. Como tal, ao longo do texto referenciarei alguns autores, evidenciando determinados aspetos relativos a esta perspetiva que foram fundamentais durante todo o processo de intervenção.

Segundo James McKernan (1998, citado por Esteves, 2008, p. 20) a

“Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. (...) Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática.”

Esta metodologia desenvolve-se, articulando a teoria com a prática e, através de um processo reflexivo, avalia-se o processo conseguindo-se, assim, modificar e/ou aperfeiçoar as fragilidades evidenciadas no contexto prático. Com efeito, melhorar as condições da realidade, melhorar a prática, construir conhecimentos e desenvolver aprendizagens são objetivos desta metodologia. Assumindo esta metodologia como prática do processo de intervenção, o meu principal objetivo foi, de facto, a construção de uma prática adequada à realidade, que proporcionasse aos alunos, através de uma obra literária, não só a leitura e exploração da mesma, de forma a promover a sua compreensão e interpretação mas também assumir esse contexto para levar a efeito o ensino explícito da leitura de alguns padrões ortográficos do português. Assim, proporcionou-se situações onde a turma aprendeu novos casos de leitura e, desse modo, desenvolveu a sua leitura, sabendo também escutar e negociar diferentes significados. Estes eram saberes e capacidades que as crianças se encontravam a iniciar.

Para Almeida (2001) a Metodologia de Investigação-Ação oferece muitas vantagens a quem a coloca em prática, “implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração

interprofissional, quer a prática pluridisciplinar – quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar – e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada” (p.176).

Por se tratar de um método em que a pesquisa está intimamente associada à ação, o investigador está de alguma forma envolvido na questão que é alvo da sua pesquisa. Nesta metodologia é destacada a ligação inseparável entre a teoria e a prática, uma vez que nos contextos de investigação-ação, a teoria e a prática se reconciliam e contribuem para dar resposta ao “fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática” (Máximo-Esteves, 2008, p.15). A teoria é mobilizada para a construção da prática, proporcionando uma maior consciência do professor como investigador reflexivo e, a par disso, norteando a sua ação, melhorando a sua compreensão e a sua prática.

Segundo Coutinho (2009) a Metodologia de Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação, com base num processo cíclico ou em espiral que alterna entre ação e reflexão crítica. Na Investigação-Ação, esta última, a reflexão-ação, alimenta e condiciona os ciclos sucessivos, os dados obtidos e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento). Com efeito, nesta metodologia observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua, resumindo-se basicamente na seguinte sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização).

Numa fase inicial, o professor/investigador tem de observar os alunos e o contexto e, posteriormente, realizar um planeamento flexível, tendo em conta as observações que realizou, tomando decisões sobre os aspetos que deve conservar e, sobretudo, modificar na sua prática. Seguidamente, o professor/investigador atua, realizando aquilo que planeou previamente. Aqui deve ter a preocupação de recolher e registar todas as informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em função dos objetivos pedagógicos e sobre as suas próprias reações. Posteriormente, o professor/investigador tem de analisar criticamente as observações, as práticas e os registos que realizou para que, na fase posterior, efetue a avaliação/validação dos mesmos. Nesta avaliação/validação, o professor/investigador deve avaliar as decisões que tomou e os resultados das mesmas, tendo por base os dados que recolheu para verificar a eficácia da sua prática. Por fim, é essencial dialogar em grupo sobre todas as ideias e interpretações enunciadas. Este conjunto de fases em movimento circular dá início a um novo ciclo que, conseqüentemente,

desencadeia novas espirais de ação reflexiva. Assim, entende-se que o processo de investigação-ação não se confina a um único ciclo. Tendo presente que o objetivo primordial é produzir mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias nos resultados, por norma, esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, pois há a necessidade de analisar e explorar com consistência todo o conjunto de interações ocorridas ao longo do processo e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema.

Com efeito, é através de uma reflexão continuada sobre a prática pedagógica e a teoria que o professor é capaz de assumir o papel de professor-investigador, desenvolvendo as suas competências profissionais e, através da investigação, se compreenda e se melhore o ambiente socioeducativo que se desenvolve com as crianças/os seus alunos. Ao longo do processo de intervenção foram constantes as reflexões realizadas por mim própria, tendo sempre presente a teoria, de forma a iniciar e experienciar uma prática o mais ajustada possível à realidade, proporcionando-me a construção de aprendizagens profissionais de que darei conta adiante neste relatório.

3.2. Objetivos e estratégias de intervenção

Durante toda a prática desenvolvida ao longo destes últimos 5 anos, essencialmente através das práticas de ensino supervisionado, fui percebendo e comprovando com pequenas experiências que é fundamental que o professor recorra a teorias que fundamentem e expliquem as suas práticas, pois só assim se consegue refletir criticamente sobre aquilo que se faz e o porquê de se fazer, estruturando conscientemente a ação, assim como sobre os resultados dessa mesma ação.

O aluno assumiu sempre um papel ativo no processo de construção do seu saber, essencial para uma favorável aprendizagem. Ainda dentro deste modelo educativo é fundamental que o professor deve proporcione experiências que possibilitem aos alunos organizar e integrar os novos conhecimentos nos conhecimentos já adquiridos anteriormente, alargando esses mesmos conhecimentos. Para além disso, o professor desenvolva um currículo associado à construção permanente da competência de aprender a aprender, fazendo que o aluno atinga um nível sistematizado e consciente do saber, que o ajude aprender sobre o que aprende.

Neste contexto, os objetivos pedagógicos perseguidos foram os seguintes:

- Conhecer padrões ortográficos;
- Reconhecer automaticamente padrões ortográficos;
- Escrever corretamente palavras com padrões ortográficos aprendidos;
- Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas;
- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Ouvir ler e ler textos literários;
- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos;
- Desenvolver um posicionamento pessoal sobre os textos literários lidos.

De igual forma, o presente projeto de investigação-ação constituiu-se como um contributo intencionalmente desenhado para promover o crescimento da minha formação, pelo que durante a sua concretização me propus a atingir os seguintes objetivos investigativos:

- Identificar e caracterizar as ideias/concepções iniciais das crianças sobre os temas objeto de estudo;
- Compreender o papel do professor no ensino explícito e situado dos padrões ortográficos;
- Compreender em que medida a exploração de uma obra literária é uma estratégia adequada para situar a aprendizagem de padrões ortográficos;
- Aferir as aprendizagens construídas pelos alunos no âmbito da realização deste projeto.

Tendo em conta, as técnicas utilizadas baseadas na observação e na análise de dados como forma de recolha de informação, procurei atingir os objetivos propostos para a minha intervenção, referidos anteriormente, através da implementação dos seguintes tipos de estratégias pedagógicas/tarefas:

- Ficha de trabalho inicial e final;
- Trabalhos práticos com vista à mobilização dos conhecimentos sobre os padrões ortográficos;
- Guiões de leitura;
- Cartaz, construído de forma progressiva, como espaço de identificação e síntese das aprendizagens construídas;
- Vídeo com a identificação e sistematização dos conhecimentos construídos, elaborado para posteriormente apresentar à comunidade escolar envolvente.

O quadro que se segue (quadro 1) esquematiza as diferentes etapas deste projeto de intervenção e explicita os objetivos pedagógico-investigativos e as tarefas realizadas para os atingir. A implementação das tarefas e a avaliação dos objetivos serão relatadas e analisadas com maior pormenor no capítulo seguinte.

Plano de Intervenção

	Tarefas	Objetivos Pedagógicos	Objetivos de Investigação
Avaliação Inicial	Realização de uma ficha de trabalho (primeira aplicação).	Mobilizar conhecimentos sobre os padrões ortográficos: os dígrafos «nh», «lh», «ch»; vogais nasais «am», «em», «im», «om», «um», «an», «en», «in», «on», «un», e «ã»; os ditongos nasais «ãos»; «ães»; «ões»; os encontros consonânticos «br»; «cr»; «dr»; «fr»; «gr»; «pr»; «tr»; «vr»; «bl»; «cl»; «fl»; «gl»; «pl»; «tl»; Desencadear o questionamento dos alunos sobre a temática em questão.	Identificar e caracterizar os conhecimentos iniciais dos alunos sobre o objeto de estudo (padrões ortográficos).
Intervenção: ensino explícito de padrões ortográficos no contexto da leitura da obra <i>A Ovelhinha Preta</i>, de Elizabeth Shaw	Leitura da obra <i>A Ovelhinha Preta</i> , de Elizabeth Shaw em quatro momentos lógicos de acordo com as sequências da narrativa: 1.º momento: situação inicial; 2.º momento: problema; 3.º momento: peripécias; 4.º momento: resolução.	Aprendizagem explícita de estratégias de aprendizagem de novo vocabulário, desenvolvendo competências cognitivas; Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; Desenvolver um posicionamento pessoal sobre os textos literários lidos;	Observar e recolher dados sobre o impacto das estratégias da ação pedagógica (ensino explícito com base na consciência fonológica) na construção do conhecimento dos alunos sobre os padrões ortográficos; Compreender em que medida a prática de uma obra literária é uma estratégia adequada

	<p>Realização de guiões de leitura acompanhando as diversas partes da obra, de acordo com as sequências da narrativa;</p> <p>Fichas de trabalho/ exercícios do manual: a aprendizagem de padrões ortográficos;</p> <p>Cartaz das aprendizagens (construção progressiva).</p>	<p>Promover a aprendizagem de padrões ortográficos de forma situada na obra lida, desenvolvendo competências cognitivas;</p> <p>Identificar as aprendizagens adquiridas sobre os padrões ortográficos, desenvolvendo competências metacognitivas.</p>	<p>para situar a aprendizagem explícita de padrões ortográficos.</p>
Divulgação	<p>Cartaz das aprendizagens e da “banda desenhada”;</p> <p>Construção de um vídeo com desenhos, recontos e leituras realizadas pelos alunos ao longo do projeto.</p>	<p>Identificar as aprendizagens adquiridas sobre os padrões ortográficos, desenvolvendo competências metacognitivas;</p> <p>Consciencializar os alunos do conhecimento construído com o trabalho realizado e da possibilidade de partilha desse saber.</p>	<p>Identificar e caracterizar as aprendizagens construídas sobre o tema em estudo;</p> <p>Observar o impacto da construção de um vídeo na motivação e no envolvimento dos alunos no processo pedagógico;</p> <p>Observar e recolher dados sobre o impacto o impacto da construção de um vídeo no desenvolvimento da capacidade metacognitiva dos alunos;</p>

	Apresentação das aprendizagens construídas à comunidade escolar.	Partilhar as aprendizagens com a comunidade escolar; Falar sobre as aprendizagens construídas, relacionadas com a narrativa lida e os padrões ortográficos aprendidos, desenvolvendo competências metacognitivas.	Perceber a capacidade dos alunos para falar sobre as aprendizagens construídas (metacognição).
Avaliação Final	Realização autónoma de uma ficha de trabalho (segunda aplicação).	Confrontar os alunos com os seus conhecimentos prévios ao desenvolvimento do projeto; Tomar consciência e colocar em prática as aprendizagens construídas; Mobilizar as aprendizagens sobre os padrões ortográficos, desenvolvendo competências metacognitivas.	Recolher dados para averiguar a capacidade de os alunos mobilizarem conscientemente aprendizagens construídas; Aferir as aprendizagens construídas pelos alunos no âmbito da concretização do projeto.

Quadro 1 – Plano de Intervenção

3.3. Instrumentos de recolha de dados da intervenção

Segundo *Coutinho et.al.* (2009), “para uma investigação realizada segundo esta metodologia (...) é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (p.373). Durante a concretização do presente projeto de intervenção pedagógica, selecionei um conjunto de estratégias e instrumentos de recolha de dados que permitiram suportar a avaliação da implementação deste projeto. Assim, tentei sempre fazer uma observação participante utilizando os instrumentos de recolha de dados de forma ativa e consciente. Desta forma, os instrumentos de recolha de dados foram utilizados para conhecer o impacto não só das minhas aprendizagens, mas também das aprendizagens da turma. Foram eles:

- 1) Ficha de trabalho inicial e final;
- 2) Registos de informação/ Guiões de leitura;
- 3) Cartaz das aprendizagens;
- 4) Registos fotográficos;
- 5) Gravações e transcrições das intervenções dos alunos;
- 6) Vídeo final;
- 7) Reflexões semanais.

a) Ficha de trabalho inicial e final

Ao iniciar o projeto de intervenção pedagógica optei por realizar uma ficha de trabalho escrita que tinha como finalidade avaliar o que os alunos sabiam e conseguiam fazer, nesta fase inicial, relativamente aos padrões ortográficos, dado que tinha percebido os alunos sabiam mais do que tinham sido ensinados. Através da realização da ficha de trabalho, os alunos mobilizaram os seus conhecimentos prévios, permitindo-me identificar e caracterizar as suas ideias/concepções iniciais sobre o tema do objeto de estudo, tornando-se crucial para desenhar toda a minha intervenção. Já no final da minha intervenção, foi realizada uma segunda aplicação da ficha tendo sido feitas algumas alterações, de acordo com os conhecimentos prévios demonstrados aquando da primeira tarefa realizada. Para além disso, esta segunda aplicação tinha como objetivo colocar em prática as aprendizagens construídas e confrontar os alunos com os seus conhecimentos prévios ao desenvolvimento do projeto, proporcionando o confronto entre as respostas que tinham

sido dadas inicialmente e as respostas dadas depois de terem realizado diferentes tarefas que permitiram a construção de novas aprendizagens. Importa referir que a recolha destes dados me foi fundamental para poder fazer uma apreciação de toda a intervenção e investigação, tal como será visível no capítulo seguinte.

b) Registos de informação/Guiões de leitura

Ao longo da intervenção foi desenvolvido um conjunto de materiais no sentido de apoiar e reforçar as aprendizagens dos alunos. Esses materiais, essencialmente guiões de leitura e exercícios práticos, tinham por objetivo orientar as atividades propostas e, simultaneamente, facilitar a organização e o registo das informações recolhidas nas diferentes tarefas propostas, fornecendo-me assim dados para verificar se o principal objetivo tinha sido atingido: a aprendizagem explícita e situada dos padrões ortográficos.

Através da recolha de informação que estes materiais me permitiram obter, foi-me sendo possível perceber em que ponto se encontravam as aprendizagens reais dos alunos, fazendo uma comparação com as aprendizagens previstas e, deste modo, estabelecer estratégias que colmatassem essa distância e que pudessem aperfeiçoar a minha prática nos momentos posteriores dos ciclos de IA.

c) Cartaz das aprendizagens (construção progressiva)

O cartaz das aprendizagens foi um instrumento de divulgação do projeto que foi sendo construído de forma progressiva ao longo da intervenção. Tinha como objetivo primordial fazer com que os alunos sistematizassem as suas principais aprendizagens que estavam a ser construídas sobre os padrões ortográficos. Assim, este instrumento foi muito útil para a minha investigação, pois permitiu-me recolher dados sobre os conhecimentos metacognitivos da turma em relação aos padrões ortográficos.

d) Registos fotográficos

Os registos fotográficos estiveram sempre presentes ao longo de toda a minha intervenção, visto que todas as atividades realizadas foram sempre registadas através de fotografias. Os registos fotográficos são considerados elementos de excelência na investigação-

ação, na medida em que se convertem em documentos que retratam a realidade de forma exata (Coutinho, 2008). Assim, a fotografia foi um registo que me permitiu não só rever os diferentes momentos da intervenção mas, também, refletir sobre a intervenção pedagógica e a construção do presente relatório.

e) Gravações e transcrições das intervenções dos alunos

Ao longo das aulas foram sempre realizadas pequenas gravações áudio e algumas transcrições das interações decorridas durante a realização das tarefas. Para realizar as gravações áudio foi utilizado um gravador que se encontrava na sala e por vezes um telemóvel, ambos sempre dispostos em lugares discretos da sala para impedir o distanciamento dos interesses da turma. A gravação áudio tornou-se um instrumento crucial, pois permitiu, sempre que necessário, ouvir uma repetição das intervenções efetivas das crianças, facilitando a deteção e o reviver das ocorrências, que eventualmente, poderiam ter sido desvalorizadas no período de implementação, isto é, não ter sido dada a devida importância no momento em que foi dito. Saliento a explicação dada inicialmente aos alunos relativamente à realização das gravações áudio e transcrições, e que estes, tal como a professora titular, aceitaram sem qualquer entrave.

De modo a respeitar procedimentos éticos inerentes à investigação realizada com crianças, ao longo do presente relatório irei sempre proteger a identidade dos alunos. Assim sendo, os nomes dos alunos são substituídos pela letra A (substitui a palavra aluno), seguida de um número aleatoriamente atribuído (embora estável) a cada um. Todas as transcrições efetuadas ao longo do relatório seguiram a norma de transcrição, presente no quadro 2, mencionadas por Vieira (1998, p.521):

A1, A2, etc.	Aluno
Prof	Professora
Als	Dois ou mais alunos respondem ao mesmo tempo
Itálico	Leitura de um material didático
(sil)	Silêncio; ausência de resposta
...	Indica uma pausa mais extensa ou dúvida
(...)	Segmento irrelevante

Quadro 2 – Normas das transcrições da interação pedagógica

f) Vídeo final

Já no final da implementação do projeto, os alunos, com a minha ajuda, construíram um vídeo com desenhos e gravações áudio proferidas pelos mesmos, no qual sistematizaram tudo o que tinha sido aprendido relativamente à aprendizagem dos padrões ortográficos tem por base a obra literária *A Ovelhinha Preta*, de Elizabethh Shaw. Tal como o cartaz das aprendizagens, também a construção e resultado final (o vídeo) foi para mim uma fonte de recolha de dados que me permitiu não só avaliar a minha ação pedagógica, mas também e sobretudo as aprendizagens adquiridas pelos alunos.

Este produto final foi utilizado como suporte de divulgação do projeto à comunidade escolar, tendo sido apresentado às restantes turmas da escola e ao grupo do pré-escolar, revelando-se uma tarefa muito envolvente e pertinente, pois foi possível verificar o impacto efetivo do projeto nos alunos.

g) Reflexões semanais

Ao longo desta experiência de investigação-ação fui construindo semanalmente as minhas reflexões, nas quais registei as minhas notas de campo, as observações que fui realizando, os sentimentos e as perceções, as análises sobre o desenvolvimento das atividades e respetivas reflexões sobre as mesmas. Estas reflexões acabaram por representar “o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclu[em] os sentimentos, as emoções e as reações e tudo o que rodeia o professor-investigador” (Spradley.1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89). Assim, foram várias as vezes que refleti nas reflexões os meus medos, receios, alegrias, vitórias conseguidas e sentimentos. De uma forma geral, as reflexões semanais contêm as observações realizadas, as interpretações e explicações do que foi acontecendo, as reflexões, realizadas através das anotações feitas ao longo das aulas, quer condensadas, quer mais detalhadas, reflexivas e analíticas. Para além das reflexões serem mais “um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador” (Máximo-Esteves, 2008. p.85), foram mais uma fonte de recolha de dados que me permitiu analisar, documentar e avaliar todo o processo desenvolvido.

O tratamento e análise de todos os dados recolhidos através dos instrumentos referidos anteriormente contemplou uma análise qualitativa e quantitativa. A análise qualitativa dos dados foi realizada através da análise do conteúdo, utilizando como procedimentos a *condensação* e a

estruturação narrativa (Máximo-Esteves, 2008). Através da *condensação* foram interpretados mais facilmente os significados abrangidos pelas anotações das minhas reflexões semanais, nomeadamente as ideias dos alunos decorrentes da concretização das atividades. A estruturação narrativa permitiu organizar e articular temporalmente os dados, atribuindo significados mais concretos aos diferentes momentos recolhidos. Sempre que se tornou necessário, foi realizada uma análise quantitativa utilizando para isso quadros de registo e gráficos que sumariaram e sistematizaram os dados recolhidos, através de uma análise estatística descritiva simples.

Assim, todos os instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente permitiram-me construir um controlo cruzado entre as distintas fontes de dados recolhidos através da triangulação da informação, visto que esta “é um processo que confere qualidade à investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p.103).

CAPITULO 4 – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

No presente capítulo relato os diversos momentos que constituíram o meu Projeto de Intervenção Pedagógica, apresentando e analisando todos os dados que foram recolhidos ao longo da intervenção e efetuando uma avaliação progressiva dos resultados obtidos tendo em função dos objetivos pedagógicos e investigativos inicialmente traçados.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto possuíam finalidades, tanto a nível cognitivo como metacognitivo. As atividades de carácter cognitivo permitiram que os alunos expandissem os seus conhecimentos prévios sobre o alfabeto, nomeadamente de padrões ortográficos do português. Por outro lado, as atividades de carácter metacognitivas permitiram que os alunos aprendessem a reconhecer e a tomar consciência das suas aprendizagens, desenvolvendo assim, aos poucos, a competência de aprender a aprender. (Alonso, Roldão & Vieira, 2006)

4.1) Apresentação do projeto de intervenção e avaliação inicial sobre os conhecimentos dos alunos sobre os padrões ortográficos

O primeiro momento da minha intervenção teve início no dia 24 de abril de 2017 com a realização de uma ficha de trabalho com o objetivo pedagógico de mobilizar os conhecimentos dos alunos sobre os padrões ortográficos: os dígrafos «nh», «lh», «ch»; vogais nasais «am», «em», «im», «om», «um», «an», «en», «in», «on», «un», e «ã»; os ditongos nasais «ãos»; «ães»; «ões»; os encontros consonânticos «br»; «cr»; «dr»; «fr»; «gr»; «pr»; «tr»; «vr»; «bl»; «cl»; «fl»; «gl»; «pl»; «tl». Teve ainda por objetivo iniciar a recolha de dados sobre os conhecimentos-iniciais dos alunos referentes ao objeto de estudo (padrões ortográficos).

No momento de construção da ficha de trabalho e de planificação da atividade, considerei que seria bastante complexo para os alunos responderem de forma totalmente autónoma e através da escrita, às questões que constavam na ficha de trabalho, tendo presente que eram alunos do 1.º ano de escolaridade. Como tal, pensei que o mais adequado seria, numa primeira fase, ler e explicar ao grupo todos os exercícios apresentados e só depois dar indicação para a realização dos mesmos. Deste modo, foi-me possível observar os alunos durante este processo, fazendo registos sobre a forma como encararam as questões da ficha de trabalho (expressões faciais, intervenções, questões colocadas), que mais à frente irei mencionar.

No início da aula, desenvolvi um diálogo com os alunos sobre a iniciação do projeto com vista a explicar que íamos realizar uma ficha de trabalho relacionada com conteúdos que ainda não tinham sido lecionados e que só posteriormente iam ser trabalhados e aprendidos em conjunto comigo. Expliquei, também, que mais tarde, no fim do trabalho realizado comigo, os alunos iriam voltar a realizar a mesma ficha de trabalho e que seriam eles a comparar as respostas de ambas e a identificar a evolução existente. Na minha opinião, este momento de explicitação da atividade foi muito importante para os alunos tomarem consciência do que iam fazer e aprender, envolvendo-os, assim, de uma forma ativa em todo o processo de aprendizagem. Para além disso, pedi que os alunos realizassem a ficha de forma descontraída e despreocupada, não ficando aflitos no caso de não conseguirem fazer todos os exercícios. Era importante perceber que a resolução da ficha não era um momento de avaliação igual aos que estavam habituados a fazer, sendo apenas um instrumento de recolha de dados para mim, “na turma existem alguns alunos, que talvez por terem muita pressão em casa (opinião da professora titular), reagem de forma muito negativa a atividades que desconhecem e não conseguem dar resposta, acabando muitas vezes por chorar.” (reflexão n.º6, retirada do meu diário reflexivo).

O texto narrativo utilizado na ficha de trabalho teve como título “Um passeio de bicicleta” (figura 1). A escolha e fixação do texto ficou unicamente a dever-se ao facto de estarem presentes no texto os padrões ortográficos a serem trabalhos.

Um passeio de bicicleta

No fim-de-semana passado, a Clara e a Glória foram passear com os primos para uma das planícies Alentejanas.

Andaram de bicicleta na ciclovía e caminharam através de campos floridos.

Ficaram a dormir numa casinha antiga onde vivia uma mulher com os seus dois cães, chamados Anão e Trica. A mulher ensinou canções antigas e contou histórias engraçadas. Foi uma noite muito alegre.

Ao amanhecer, ela ofereceu maçãs e bolachas a todos os meninos para a viagem de regresso a casa.



Figura 1 – Texto “Um passeio de bicicleta”

Após a leitura deste texto, realizada por mim em voz alta, e da leitura das perguntas da ficha, os alunos passaram então à resolução individual das perguntas da ficha. No final da resolução individual, conduzi os alunos num diálogo que teve como objetivo levar os alunos a refletirem sobre as suas respostas, isto é, levá-los a “olharem para trás” e a explicarem a forma como tinham respondido às questões, para completar o meu diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre os padrões ortográficos com dados de natureza metacognitiva.

Passo agora a apresentar a ficha e os resultados da análise dos dados recolhidos. A ficha de trabalho inicial integrou 14 questões, todas relacionadas com os padrões ortográficos (anexo 1). Na figura 2, abaixo, apenas estão apresentadas as perguntas mais relevantes da ficha de trabalho. Esta minha opção por apresentar apenas algumas questões está relacionada com o facto de estas questões representarem de forma bastante completa o conteúdo da ficha. Assim, decidi apresentar as questões e a análise dos dados que incidem em aspetos relacionados com padrões ortográficos trabalhados com os alunos. Trata-se de perguntas cujos resultados foi possível comparar com os obtidos na segunda aplicação da ficha (que, como ficará mais claro, foi, também ele, ajustado). Estas questões foram um instrumento muito importante na avaliação do impacto desta experiência de aprendizagem situada e explícita dos padrões ortográficos e de competências de aprender a aprender.

2. Sublinha no texto as palavras que não conheces.

3. Responde.

3.1) Para onde foram passear as duas meninas? Com quem foram?

3.2) Onde ficaram a dormir?

3.3) O que ofereceu a mulher aos primos?

5. Faz corresponder cada palavra à imagem correta.

Chita

Golfinho

Tambor

Globo

Balões



6. Completa com **nh**, **lh** ou **ch**.

___apéu li___a pa___a mo___ila vari___a

7. Completa com **am**, **em**, **im**, **om** ou **um**.

t___pa ___pada pud___ b___bo ___bigo

8. Completa com **an**, **en**, **in**, **on** ou **un**.

j___tar pim___to v___te ___da m___do

9. Completa com **ãs**, **ães**, **ãos** ou **ões**.

r___ m___ irm___ lim___ le___

11. Escolhe uma palavra e forma uma frase.

Flor blusa flauta

12. Escuta e numera as imagens de 1 a 5.



13. Escuta e numera as palavras de 1 a 5.

livro

campeão

inverno

milho

cachorro

14. Escuta e escreve as palavras.

Figura 2 – Ficha de trabalho (primeira aplicação)

Depois de cada aluno realizar a ficha de trabalho, questionei a turma sobre quais as dificuldades sentidas durante a concretização da mesma. Tal como já mencionei, era meu objetivo recolher dados que me permitissem identificar e caracterizar os conhecimentos-iniciais dos alunos sobre o objeto de estudo. Estas pequenas intervenções foram gravadas e registadas e alguns excertos das transcrições são muito reveladores, ajudando-me a perceber a forma como os alunos responderam às questões. Surgiram respostas muito sinceras dado que fui observando nas caras dos alunos durante a realização da ficha de trabalho. Em geral, revelaram dificuldade na realização da tarefa, embora não consensual. Os excertos seguintes do diálogo com a turma são um exemplo que demonstra claramente a opinião dos alunos sobre a concretização da ficha de trabalho:

A1: "Foi difícil aqueles quadros de completar as palavras." (questões 6 /7/8/9)

A2: "Foi muito difícil. Estava todo confuso."

A3: "Foi muito fixe! Sabia tudo."

A4: "Foi difícil escrever a palavra flecha." (questão 14)

Prof: "Mas conseguiste escrever a palavra?"

A4: "Eu escrevi mas acho que está muito mal."

A primeira questão, apresentada na figura 2 (questão 2) tinha como objetivo averiguar se os alunos identificavam como palavras desconhecidas aquelas que continham os padrões

ortográficos a serem trabalhados. Através da análise das respostas dadas pelos alunos nas fichas de trabalho, concluí que todos eles identificaram palavras desconhecidas no texto nas quais estavam sempre presentes padrões ortográficos relevantes. No quadro seguinte pode verificar-se o número de palavras desconhecidas selecionadas pelos alunos e qual a palavra frequentemente “desconhecida” correspondente a cada padrão ortográfico.

Padrões Ortográficos	Nº de palavras sublinhadas	Palavra mais desconhecida
Dígrafos	17 palavras	“Caminharam”
Ditongos nasais	3 palavras	“Canções”
Encontros consonânticos	39 palavras	“Planícies”
Vogais nasais	31 palavras	“Alentejanas”

Quadro 3 – Questão 2: palavras desconhecidas selecionadas pelos alunos

Estes dados demonstram que foram selecionadas palavras de todos os tipos de padrões ortográficos que seriam alvo de aprendizagem. Através das respostas dos alunos concluí que as palavras com encontros consonânticos e vogais nasais foram as mais selecionadas como sendo desconhecidas, sendo as palavras com encontros consonânticos as mais desconhecidas, selecionando no total 39 palavras. É aqui relevante referir que o A3, que respondeu inicialmente: “Foi muito fixe! Sabia tudo.”, foi o aluno com menos identificação de palavras desconhecidas e, entre as que identificou (“planícies” e “ciclovias”) contam-se também palavras com encontros consonânticos. Este dado foi muito importante para me ajudar a perceber da importância e pertinência do conteúdo definido para aprendizagem explícita. A figura seguinte (figura 3) apresenta algumas das resoluções de alguns alunos à questão 2 que comprovam os dados apresentados no quadro anterior (quadro 3).

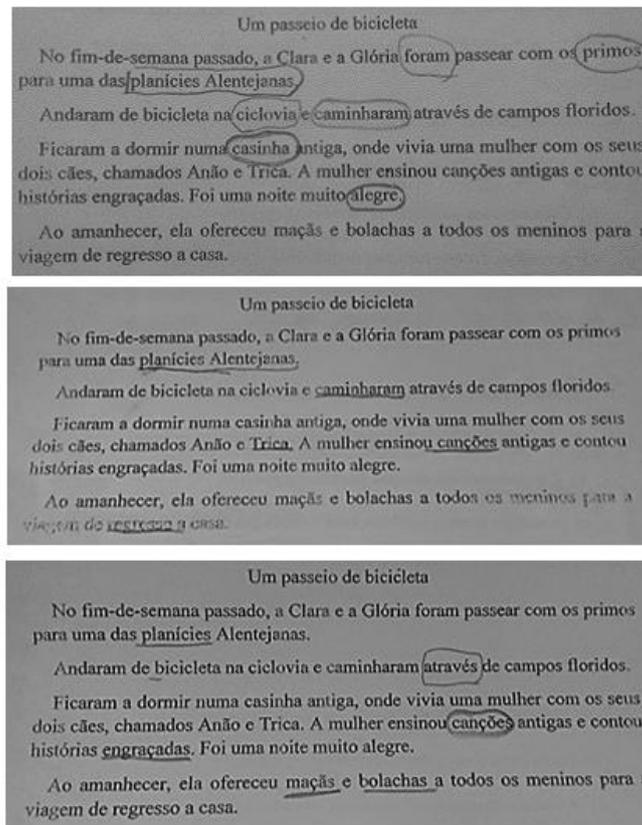


Figura 3 – Respostas dos alunos A2,A5 e A1 à questão 2

O registo da conversa posterior que mantive com os alunos foi muito esclarecedor sobre as escolhas efetuadas. Os alunos deixaram-me perceber que a maioria não selecionou estas palavras por não conseguir ler (identificar o significado) a palavra, mas, sim, por identificar letras ou conjunto de letras desconhecidos. Seguidamente, apresento dois excertos do diálogo desenvolvido com dois alunos durante a resolução da questão 2 que demonstram que selecionaram por existir algo desconhecido/novo na palavra para eles:

A1: “Que som tem esta letra?” (aponta para o encontro consonântico «cl» na palavra “ciclovia”)

Prof: “Lê-se «cl». É a palavra ciclovia.”

A1: “Nunca vi estas duas letras juntas. É estranho.”

A2: “Isto aqui são duas letras juntas? Como se lê?” (aponta para o dígrafo «nh» na palavra “caminharam”)

Prof: “Lê-se «nh».”

A2: “Ah. Então é a palavra caminharam.”

A terceira pergunta da ficha de trabalho (cf. Figura 2) corresponde às perguntas de interpretação do texto. Todas as perguntas tinham como resposta palavras-chave relacionadas com padrões ortográficos. A primeira pergunta tinha como palavras-chave “Planícies Alentejanas” e “primos”, a segunda pergunta “casinha antiga” e a terceira pergunta “maçãs” e “bolachas”. O gráfico seguinte (gráfico 1) apresenta a análise dos dados relativos ao número de alunos que responderam às perguntas de interpretação usando apenas as palavras-chave, os que responderam corretamente, os que não responderam e os que responderam de forma errada.

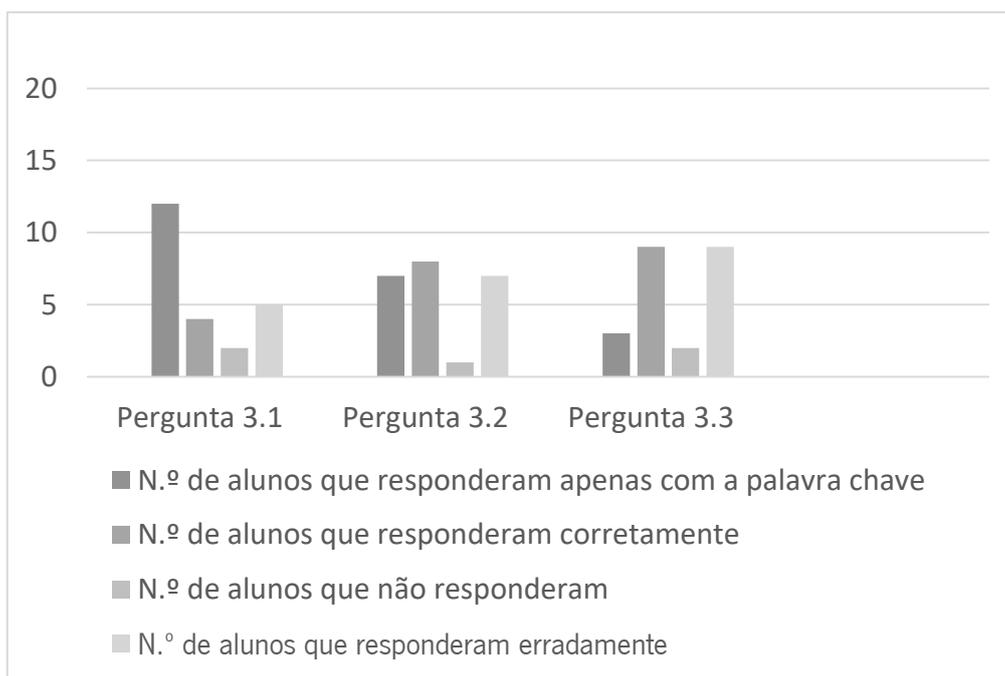


Gráfico 1 – Questão 3

Através da análise do gráfico 1 verifica-se que, na questão 3.1, mais de metade dos alunos da turma, 12 alunos, responderam de forma incompleta usando apenas as palavras-chave, 4 alunos responderam de forma completa e correta à questão, 2 alunos deixaram a questão em branco e 5 alunos responderam errado. Importa referir que mais de metade da turma, apesar de não responder de forma totalmente correta à questão, foi capaz de identificar e escrever corretamente as palavras-chave. Na questão 3.2, 8 alunos foram capazes de responder de forma correta e completa à questão e 7 alunos conseguiram identificar e escrever as palavras-chave. No entanto, 7 alunos responderam de forma errada, tendo apenas 1 aluno deixado a resposta em branco. Na questão 3.3, apenas 3 alunos identificaram as palavras-chave para responder à questão, tendo 2 alunos deixado a resposta em branco. Nesta questão, apesar de 9 alunos

responderem de forma completa e correta, sendo a que mais respostas corretas apresenta, também 9 alunos responderam erradamente, sendo a questão com mais respostas erradas. Na figura 3 estão apresentadas algumas dessas respostas:

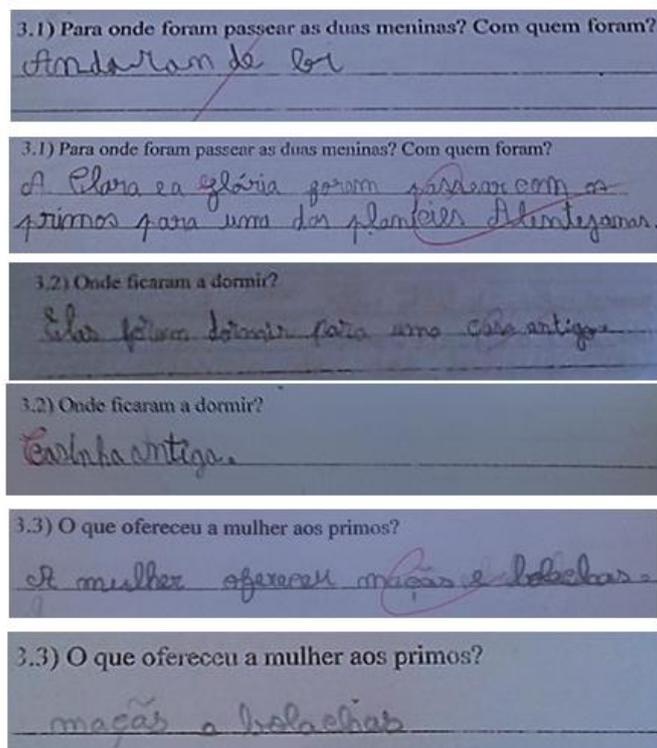


Figura 4 – Respostas à questão 3

A quinta pergunta da ficha de trabalho (cf. Figura 2) tinha como objetivo verificar se os alunos eram capazes de identificar a palavra escrita na presença de pistas visuais. Trata-se, por uma lado, de casos em que há palavras escritas com padrões ortográficos não estudados e, por outro, de imagens que ativam palavras orais. O gráfico seguinte (gráfico 2) mostra o grande número de alunos que respondeu corretamente à totalidade desta questão, associando cada palavra à imagem correspondente.

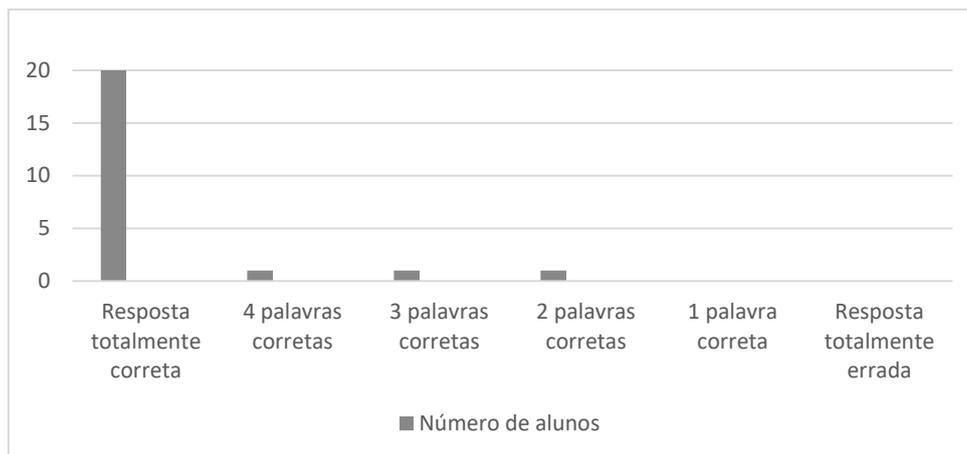


Gráfico 2 – Questão 5

Através da análise do gráfico 2 verifica-se que 20 alunos responderam corretamente a esta questão, tendo-se registado apenas 3 alunos que não tiveram a resposta totalmente correta, errando no máximo 3 palavras. Nenhum aluno errou totalmente o exercício. Na figura 5 estão apresentadas algumas dessas respostas:

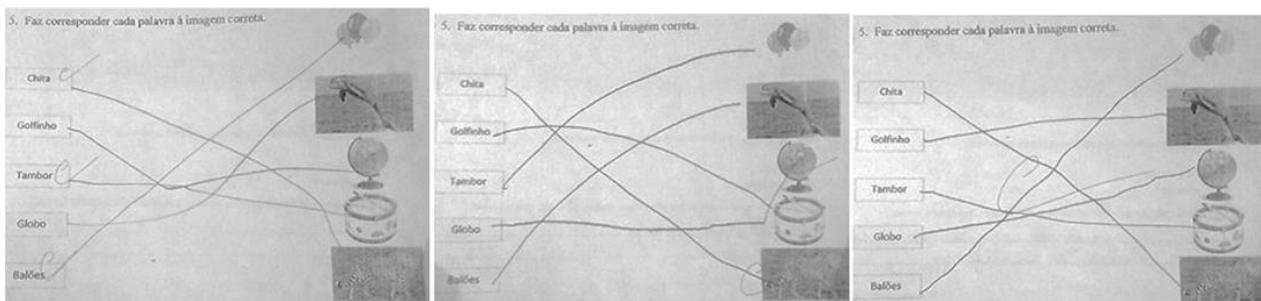


Figura 5 – Resposta do A4, A2 e A3 à questão 5

A observação dos alunos durante a concretização da ficha de trabalho já apontava neste sentido, pois esta questão foi das primeiras, se não a primeira, a ser resolvida pela maioria dos alunos, não revelando grandes dificuldades.

No quadro seguinte, especifico as palavras em que os alunos tiveram mais e menos dificuldades em estabelecer a associação correta com a imagem, verificando-se que a correspondência entre a palavra “chita” e a respetiva imagem foi aquela onde todos os alunos acertaram, sendo a palavra “Globo” e “Golfinho” aquelas mais dificuldades foram sentidas, mostrando, uma vez mais, que uma das dificuldades mais sentidas residia nos encontros consonânticos – globo - (tal como na questão 2) mas mostrando também que nem todas as palavras com o mesmo tipo de padrão ortográfico novo eram igualmente difíceis (**chita vs golfinho**).

Palavra	Respostas corretas	Respostas erradas
Chita	23	0
Golfinho	21	2
Tambor	22	1
Globo	21	2
Balões	22	1

Quadro 4 – Questão 5

Verifique que um dos alunos que acertou totalmente a questão 5 foi o A3.

O aluno que mais dificuldades revelou na resolução do exercício, acertando apenas 2 palavras, foi o A2, que inicialmente tinha dito que a resolução da ficha “Foi muito difícil. Estava todo confuso.”. Para além do referido, importa salientar que na questão n.º2 foi o aluno que mais palavras desconhecidas identificou, mostrando dificuldades em todos os padrões ortográficos.

Os restantes alunos que responderam corretamente demonstraram que foram capazes de identificar a palavra escrita e relacioná-la com conceitos que fazem parte do seu conhecimento do mundo. Portanto, para a generalidade dos alunos revelou-se relativamente fácil identificar palavras escritas na presença destes estímulos visuais.

As questões seguintes (questão n.º6/7/8/9) (cf. Figura 2) tinham como objetivo perceber se os alunos eram capazes de completar os espaços nas palavras, escrevendo vogais nasais, nos dígrafos e nos ditongos nasais em falta de forma a formar palavras com sentido. Este conjunto de questões não inclui os encontros consonânticos. Esta decisão foi intencional, mas foi corrigida aquando da segunda aplicação, dado que este contexto/ tarefa é diferente dos anteriores.

No gráfico 3 está representado o número de alunos que responderam ou não corretamente a esta questão:



Gráfico 3 – Questão 6/7/8/9

Através da análise do gráfico 3 verifica-se que mais de metade dos alunos não respondeu corretamente a este grupo de questões, tendo apenas 6 alunos respondido corretamente. Importa esclarecer que os restantes alunos mencionados não erraram todos os exercícios, mas sim, não os acertaram na totalidade. A figura 6 é um exemplo de uma resposta do A2, que demonstra muitas dificuldades no conjunto das questões referidas:

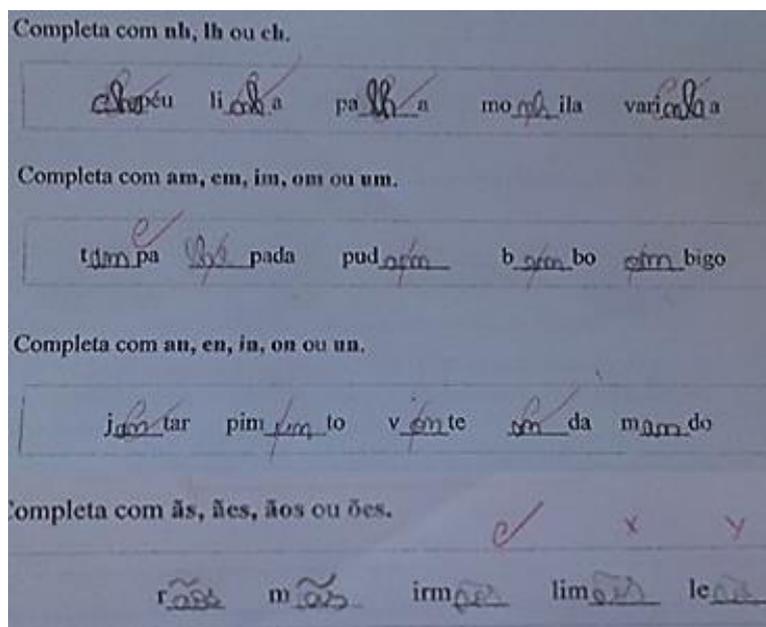


Figura 6 – Resposta do A2 às questões 6/7/8/9

Mais uma vez, o aluno A2 revelou muitas dificuldades na correta aplicação de todos os padrões ortográficos. Analisando as respostas dos alunos durante o diálogo sobre estas questões verifiquei que, dos 6 alunos que responderam corretamente, apenas o A3, que acertou em todas

as palavras, conseguiu explicar a forma como respondeu, ou seja, conseguiu analisar a palavra e associar padrão ortográfico/letra ao som e aplicá-lo corretamente, formando palavras com sentido. O excerto seguinte é um exemplo dessa explicação:

Prof: “Porque colocaste este ditongo na palavra mães?”

A3: “Porque assim lê-se mães. O «m» mais o «ães» lê-se mães.”

Prof: “Como aprendeste isso?”

A3: “Isto são os ditongos nasais como aqueles que aprendemos há muito tempo. Igual ao cão e mão, mas agora não é só um. Também podia ser mãos.”

Os restantes alunos que responderam corretamente não conseguiram explicar o raciocínio que os levou a resolver corretamente o exercício. O excerto seguinte do diálogo com um aluno é um exemplo que demonstra esta situação:

Prof: “Porque colocaste o «an» nesta palavra (jantar)?”

A6: “Assim fica jantar.”

Prof: “Então como se leem as duas letras que estão no espaço em branco?”

A6: “Não sei, mas tudo junto fica jantar.”

No quadro 5 está registado o número detalhado de vezes que os alunos falharam nas distintas palavras:

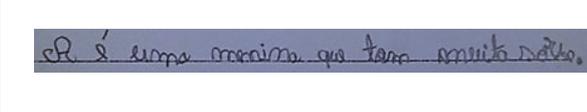
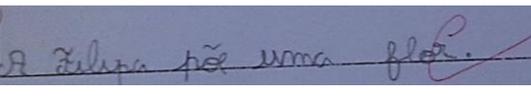
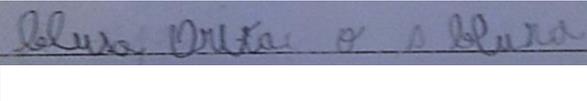
Padrões ortográficos		Palavras corretas	Palavras erradas
Dígrafos (questão 6)		93	22
Vogais nasais (questão 7 e 8)	an,en,in,on,un	75	40
	am,em,im,om,um	86	29
Ditongos nasais (questão 9)		91	24

Quadro 5 – Questões 6/7/8/9

Através da análise dos dados, verifica-se que o grupo das vogais nasais foi o padrão em que os alunos revelaram mais dificuldades, tendo escrito de forma incorreta 69 (40+29) palavras. Este resultado confirma a tendência observada no exercício 2 e 5. Destaca-se o grupo dos dígrafos pela positiva com apenas 22 palavras erradas.

A questão 11 tinha como objetivo perceber se os alunos eram capazes de inserir uma palavra, com os padrões ortográficos a serem trabalhados, numa frase num contexto com sentido.

No quadro 6 está registado o número de frases corretas e incorretas elaboradas pelos alunos e também inclui alguns exemplos:

N.º de frases corretas: 18 alunos	N.º de frases erradas: 5 alunos
	
	

Quadro 6 – Questão 11

Após a análise dos dados, verifica-se que mais de metade da turma respondeu à questão sem qualquer dificuldade, aplicando a palavra escolhida numa frase num contexto com sentido. Dos 23 alunos, apenas 5 não conseguiram elaborar uma frase.

Por fim, a questão 14 tinha como objetivo perceber até que ponto os alunos eram capazes de usar padrões ortográficos para representar os sons da fala e escrevê-las corretamente. Ordenadamente, verbalizei 5 palavras, nomeadamente a palavra “flecha”, “blusa”, “grilo” e “piões” e os alunos escreveram-nas. O gráfico 4 exibe o número de alunos que responderam ou não corretamente a esta questão, mostrando de forma detalhada o número de palavras escritas corretamente:

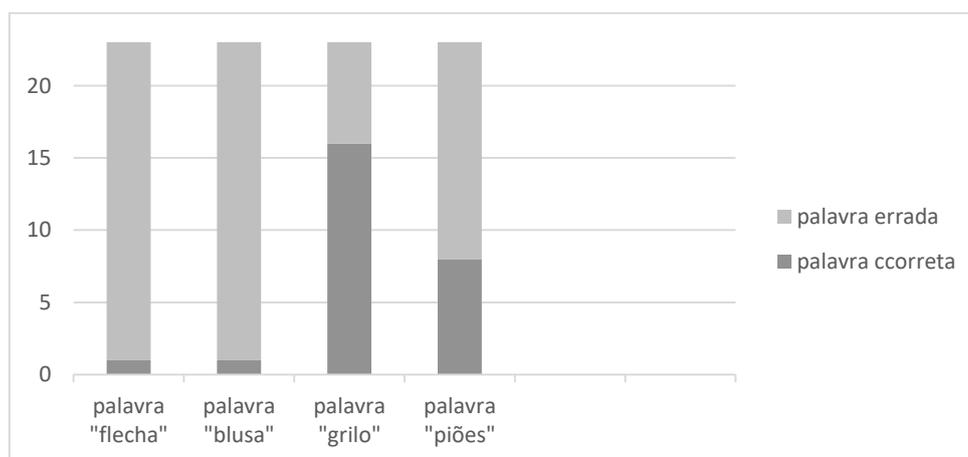


Gráfico 4 – Questão 14

Através da análise do gráfico 4 verifica-se que a palavra onde os alunos sentiram menos dificuldades foi na palavra “grilo”, com 16 respostas corretas e apenas 7 erradas. No entanto, apenas 1 aluno acertou a escrita da palavra “flecha” e “blusa”. O A2 confirmou a sua enorme dificuldade, não acertando a escrita de nenhuma palavra. O A4, que no diálogo disse, como referido atrás, após a resolução da ficha que “Foi difícil escrever a palavra flecha.”, acabou por escrever a palavra de forma errada, “felecha”, apesar de ter escrito a palavra “grilo” de forma correta. Destaco mais uma vez pela positiva o A3 que escreveu corretamente 2 palavras e foi o único a escrever a palavra “flecha” de forma correta. Estes dados confirmaram, mais uma vez, que os encontros consonânticos eram uma área de dificuldade para estas crianças, revelando, uma vez mais, que nem todas as palavras eram igualmente difíceis. A palavra “piões” foi escrita corretamente por 8 alunos, o que também confirmou dificuldade ao nível dos ditongos nasais. A figura 7 apresenta 2 exemplos das respostas à questão 14:

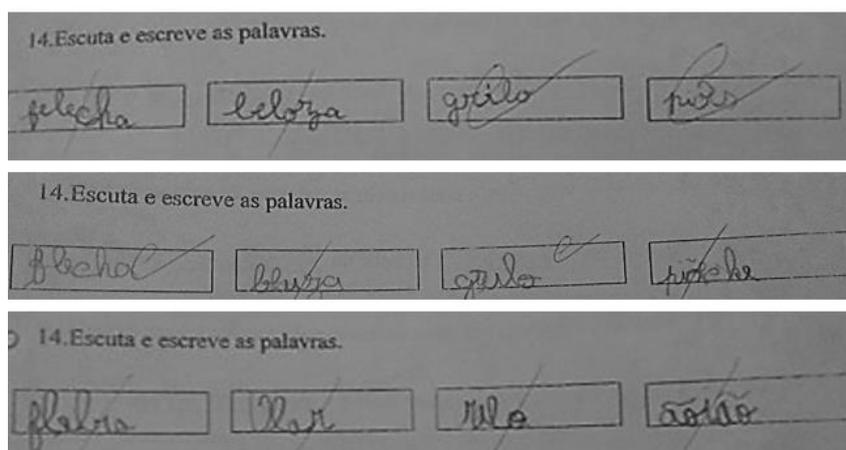


Figura 7 – Resposta do A4, A3 e A2 à questão 14

Para começar, penso que é importante salientar que todos estes resultados têm um valor relativo, revelado pela oscilação das tendências em algumas respostas, revelando que os alunos poderiam mobilizar conhecimento de outras palavras com os padrões ortográficos em causa, com outro texto e exercícios. Ainda assim, este primeiro momento do projeto permitiu-me verificar quais os conhecimentos sobre (e as estratégias que os alunos utilizavam para ler e escrever palavras com) padrões ortográficos, identificando mais claramente processos e estratégias que era necessário ensinar explicitamente aos alunos.

A minha observação e a análise das respostas levaram-me a compreender que a turma não tinha, no momento do início da minha intervenção, um nível de conhecimento homogéneo

evidenciando-se três grupos: os alunos que praticamente erraram tudo, uma grande percentagem que conseguiu dar resposta a mais de metade dos exercícios e uma minoria que acertou praticamente tudo. De igual modo, através da observação que fui realizando ao longo desta aula e da análise dos dados, verifiquei que a grande dificuldade nos padrões ortográficos residia nos encontros consonânticos e nas vogais nasais, permitiram-me concluir do especial cuidado que deveria ter no ensino destes dois grupos dos padrões ortográficos. Além disso, pude verificar da necessidade de que esse ensino assumisse um carácter explícito, procurando dotar os alunos de um metac conhecimento que lhes permitisse entender o que estavam a aprender, pois, como vimos acima, apenas um soube explicar a forma como procedeu para tratar palavras com padrões ortográficos.

Estas conclusões foram fundamentais para a planificação dos ciclos seguintes de Investigação-ação que implementei no âmbito do meu projeto.

4.2) Atividades de intervenção: ensino explícito de padrões ortográficos no contexto da leitura da obra *A Ovelhinha Preta*, de Elizabeth Shaw

Tal como é visível no plano de intervenção apresentado no capítulo anterior (cf. quadro1), neste projeto de investigação-ação planeei duas atividades distintas, que ocorreram em simultâneo, com o objetivo de promover nos alunos a aprendizagens sobre os padrões ortográficos. Para tal, através da obra literária *A Ovelhinha Preta*, de Elizabeth Shaw trabalhou-se não só a leitura e exploração da obra, de forma a promover a sua compreensão e interpretação mas também assumiu-se este contexto para levar a efeito o ensino explícito da leitura de alguns padrões ortográficos do português, como referido no capítulo 1: os dígrafos «nh», «lh», «ch»; vogais nasais «am», «em», «im», «om», «um», «an», «en», «in», «on», «un», e «ã»; os ditongos nasais «ãos»; «ães»; «ões»; os encontros consonânticos «br»; «cr»; «dr»; «fr»; «gr»; «pr»; «tr»; «vr»; «bl»; «cl»; «fl»; «gl»; «pl»; «tl». Realço o facto de todos os exercícios propostos relacionados com a aprendizagem dos padrões ortográficos terem sido exercícios direcionados para os sons antes da entrada da letra. Este processo acabou por ser um pouco demorado, mas ao mesmo tempo muito completo, permitindo o desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim, atendendo à relativa extensão do texto sugeri a leitura faseada do mesmo, dividindo o texto literário em quatro partes lógicas, de acordo com as sequências da narrativa: situação inicial, problema, peripécias e resolução (anexo 2). Os alunos escutaram cada uma das partes, seguindo-se depois a exploração do vocabulário, a troca de opiniões/sentimentos, a

realização do guião de leitura e de atividades de expressão plástica e a aprendizagem dos padrões ortográficos.

A utilização do manual escolar no projeto

Logo desde o início da prática pedagógica, tive oportunidade de contactar com os manuais escolares utilizados pelos alunos, discutindo com a professora titular os pontos fortes e as fragilidades que aparentemente demonstravam. Este momento permitiu-me perceber o quão importante é a escolha dos manuais escolares para uma boa aprendizagem dos alunos. Assim, em concordância com a professora titular e depois do parecer da minha orientadora, resolvi utilizar o manual de português e respetivo caderno de atividades para a aprendizagem dos padrões ortográficos, funcionando como uma espécie de “síntese de ideias”.

Com o decorrer do tempo, apercebi-me que a professora não utilizava o manual de português com a mesma frequência que utilizava o manual de matemática e estudo do meio. O manual de português era apenas utilizado para consolidar conhecimentos em casa, sendo utilizado pelos alunos para a realização dos trabalhos de casa. Isto acontecia, pois segundo a professora, o manual de português não dava resposta às aprendizagens dos alunos, estando desajustado ao 1º ano de escolaridade. Esta experiência, permitiu-me ver que, por um lado, o manual desempenha um papel preponderante no contexto escolar, na medida em que fornece elementos de leitura e descodificação do real, esclarece objetivos de aprendizagem, transmite valores e acima de tudo, é através do manual que muitas crianças contactam, pela primeira vez, com a leitura literária. Por outro lado, o manual funciona (quase) como uma adoção obrigatória, acabando por sobrepor-se ao professor, sendo muitas vezes visto como um produto de consumo rápido e descartável e por vezes evidenciando lacunas graves.

Assim, na minha opinião, a análise de um manual de português deve ter sempre presente a caracterização genérica, quanto à organização, identificação tipos/géneros/modos textuais presentes e sua distribuição; a descrição das tarefas de leitura propostas nos textos literários selecionados, no sentido de clarificar os processos de compreensão aí implicados; a verificação da progressão cognitiva dos alunos, através da mobilização dos processos de leitura do texto literário; a avaliação do grau de proximidade/ afastamento do manual relativamente ao texto programático e às Metas Curriculares.

4.2.1) Primeira atividade de intervenção

Na semana de 2 a 5 de maio de 2017, realizei a minha primeira atividade, na qual trabalhei o 1.º momento de leitura, a situação inicial, como ponto de partida para a aprendizagem dos dígrafos «nh», «lh», «ch». Assim, esta atividade desenvolveu-se em três fases, nomeadamente, o levantamento de concepções prévias (antes da leitura) sobre a obra *A Ovelhinha Preta*, a compreensão e interpretação do 1.º momento de leitura e a aprendizagem dos dígrafos «nh», «lh», «ch».

Primeira fase da atividade - Concepções prévias sobre a obra *A Ovelhinha Preta*

A primeira fase da atividade, o levantamento de concepções prévias, foi constituída pela exploração dos elementos paratextuais, como o título, a capa, a contracapa e as ilustrações e a realização do guião de leitura 1 (anexo 3).

Iniciei a tarefa do levantamento de concepções prévias, através da exploração dos elementos paratextuais e da realização do guião de leitura. Depois de observarem os elementos paratextuais, os alunos foram confrontados com as questões “Qual será o título deste livro? “, “Do que falará esta história?”, surgindo um conjunto de resposta variadas e muito originais, entre elas:

A1: “O imperador e a ovelha preta.”

A3: “O pastor e a sua cabra.”

A4: “O senhor que gosta de muitas ovelhas.”

A6: “Uma ovelha pequena que vai ficar grande e preta.”

Depois de tomarem conhecimento do título da obra, os alunos foram levados a pensar qual seria a profissão daquele velhinho que aparecia na capa, associando-o rapidamente a um pastor, surgindo justificações como:

A1: “Porque tem uma ovelhinha com ele.”

A4: “Porque está no meio de um prado.”

A6: “Porque leva as ovelhas para um campo comer erva.”

Neste momento destaco a intervenção do A3, que se justificou dizendo que era um pastor porque tinha consigo um pau e um cão (“Porque tem um pau e um cão”), o cão servia para “não deixar nenhuma ovelha fugir” e o pau para “as ovelhas não andarem à luta”.

A dada altura, surge no guião de leitura a questão “Na tua opinião, existem ovelhas pretas?”. Esta foi sem dúvida, de todas as questões levantadas até ao momento, aquela que mais

entusiasmo e partilha de opiniões levantou. Mais de metade dos alunos da turma disseram que não existiam ovelhas pretas, justificando com opiniões como: “A minha tia tem um rebanho e lá não há ovelhas pretas.”; “Porque as histórias dos livros são inventadas.”; “Eu já fui ao zoo e nunca vi lá nenhuma.”; “Não existem ovelhas pretas. Elas são pintadas com tinta.”; “Eu às vezes vou há minha avó e passo em muitos campos e não vejo lá ovelhas pretas. Só brancas e sujas.” Dos poucos alunos que disseram que existiam ovelhas pretas, justificaram as suas opiniões com as seguintes justificações: “Existem porque as ovelhas pretas e brancas são a mesma coisa. São como as pessoas. Também há brancas e pretas.”; “Eu já vi uma ovelha preta verdadeira.”; “Existem algumas que são pintadas.”; “Eu já vi uma ovelha preta numa quinta que tinha muitas ovelhas.”.

Este primeiro momento foi bastante importante e essencial pois permitiu à turma antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título, mobilizando conhecimentos prévios. Para além disso, a partilha de opiniões/emoções fez-me refletir sobre o facto do quão importante é o papel do professor, na medida em que deve sempre apoiar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, tirando partido do meio social onde esta está inserida, possibilitando a partilha de escolhas, de opiniões e de perspetivas. Facilmente se percebe que as respostas dadas pela turma, são fruto das vivências e das experiências que os alunos adquiriram no meio social/cultural onde estão inseridos.

Segunda fase da atividade -Compreensão e interpretação do 1.º momento de leitura

A segunda fase (durante a leitura), a compreensão e interpretação do 1.º momento de leitura, foi constituída por distintas tarefas: a leitura em voz alta pelo/a professor/a do 1º momento do texto literário, a explorado o vocabulário desconhecido, a avaliação das antecipações feitas anteriormente em termos de conteúdo da narrativa e a resolução do guião de leitura 2 (anexo 4).

Durante a leitura em voz alta, os alunos mostravam-se muito atentos ao que escutavam identificando como vocabulário desconhecido as palavras “redil” e “malha” que depois de explicado o significado, foi realizado um desenho por cada aluno que ilustrava o que entendiam pelo significado das palavras. A figura 8 apresenta alguns exemplos de desenhos criados pelos alunos após a aquisição do verdadeiro significado das palavras.



Figura 8 – Exploração do vocabulário “malha” e “redil”

Neste primeiro momento de leitura os alunos já foram capazes, com a ajuda da concretização do guião de leitura, de avaliar as suas antecipações em termos de narrativas realizadas na tarefa anterior, nomeadamente em termos da identificação das personagens e da localização da ação.

Terceira fase da atividade - Aprendizagem dos dígrafos «nh», «lh», «ch»

- **Aprendizagem do dígrafo «nh»**

A terceira fase, a aprendizagem dos dígrafos, foi levada a cabo por um conjunto de tarefas apresentadas de seguida. De forma a dar continuidade às tarefas realizadas anteriormente, optei por mostrar à turma dois cartazes com representações de palavras-chave da obra, rebanho e montanha, questiona os alunos sobre se as imagens que estava a mostrar tinham ou não em comum o som {n}. Pedi também que identificassem as sílabas das palavras, repetindo (2x) a sílaba com o som {n}. Só depois, mostrei as palavras escritas, para que associassem a letra ao som. Posto isto, disse que este som se representa com duas letras ao qual se dá o nome de dígrafo.

Posteriormente, pedi aos alunos para fazerem uma lista de palavras com o som {n}, registando todas as palavras no quadro e rodeando o som que todas tinham em comum (figura 9). Por fim, os alunos leram todas as palavras e dividiram-nas em sílabas, escrevendo-as no caderno diário. No final realizaram alguns exercícios propostos no caderno de atividades.

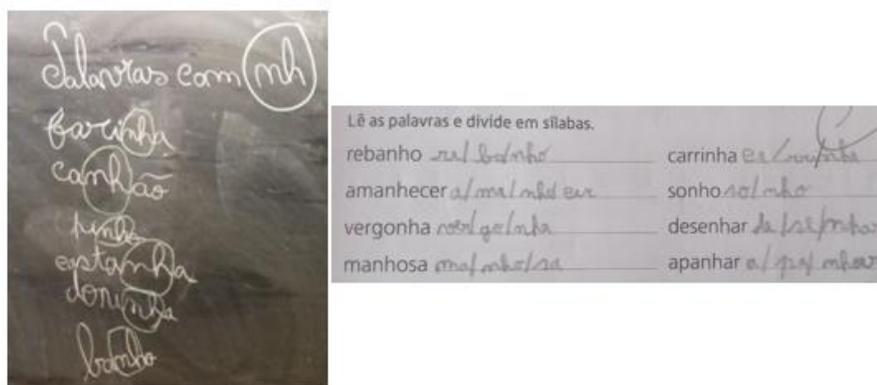


Figura 9 – Lista de palavras/ exercícios proposto no manual

- **Aprendizagem do dígrafo «lh»**

Após o estudo do dígrafo «nh», mostrei ao grupo, mais uma vez, dois cartazes com representações de palavras-chave da obra, “malha” e “ovelha”. Questiona sobre se as imagens que estava a mostrar tinham em comum o som {λ} e pedi que identifiquem as sílabas das palavras, repetindo (2x) a sílaba com o som {λ}. Só depois, mostrei as palavras escritas, para que associem a letra ao som. Neste momento, referi que este som, tal como o «nh» representava-se com duas letras ao qual se dava o nome de dígrafo e que aparecia sempre no meio ou no fim das palavras, nunca no início.

Posteriormente, pedi que fizessem uma lista de palavras com o som {λ}, registando-as no quadro e rodeando o som que todas tinham em comum, escrevendo-as depois no caderno diário.

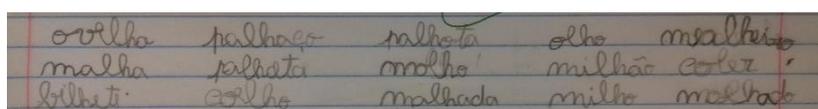


Figura 10 – Lista de palavras com o som {λ}

De seguida, propus a realização de exercícios elaborados por mim, o primeiro tinha como objetivo perceber se os alunos eram capazes de ler palavras com o dígrafo «lh» e dividi-las em sílabas e o segundo, o objetivo de distinguir os dígrafos «nh» e «lh»:

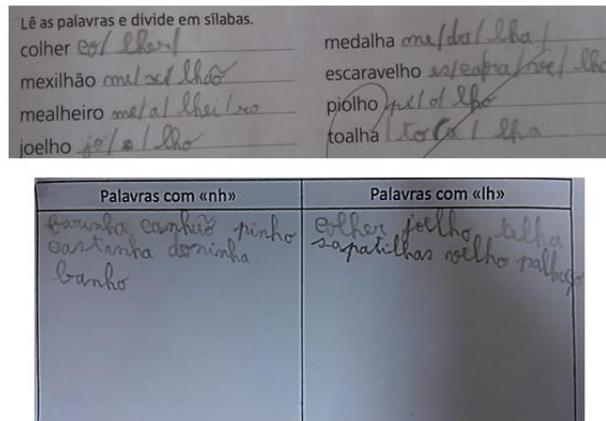


Figura 11 – Exemplo de resolução

- **Aprendizagem do dígrafo «ch»**

De forma a estabelecer ligação com a obra literária, iniciei a aula mostrando aos alunos cartazes com representações de vários cachecóis feitos em malha. Inicialmente levei a turma a relacionar aquelas imagens com o 1.º momento de leitura já conhecido. De seguida, questioneei sobre se as imagens que estava a mostrar tinham o som [ʃ]. Pedi que identificassem as sílabas da palavra, repetindo (2x) a sílaba com o som [ʃ]. Finalmente, mostrei a palavra escrita, para que associassem as letras ao som. Mais uma vez, expliquei que este som, tal como o «nh» e o «lh», se representa com duas letras a que se dá o nome de *dígrafo*. Ao contrário dos anteriores, para além de aparece sempre no meio ou no fim das palavras, podia também aparecer no início.

Seguindo o processo adotada na aprendizagem dos restantes dígrafos, mostrei um conjunto de imagens representativas de palavras com o som [ʃ] e pedi para identificarem e escreve-las no quadro, rodeando as letras que todas tinham em comum. Por último, dividiram-nas em sílabas e escreveram-nas no caderno diário.

Para finalizar a aprendizagem dos dígrafos, distribuí pela turma um pequeno texto relacionado com a obra. Aleatoriamente e conforme solicitação por mim, todos leram o texto em voz alta. Realço que este pequeno texto (“O rebanho”) foi criado por mim com o objetivo de trabalhar, não só os dígrafos, mas também voltar a rever o 1.º momento de leitura. Assim, tentei criar um pequeno texto narrativo que permitiu à turma uma compreensão global do que foi lido até ao momento, voltando a reler o texto, discutindo em turma o que foi lido, formulando e respondendo a questões sobre o que foi lido.

Relativamente à aprendizagem dos dígrafos, os alunos rodearam as palavras com «nh», «lh» e «ch» e resolveram um conjunto de exercícios propostos, mostrados agora na figura seguinte um exemplo de resolução:

Era uma vez um pastor que vivia nas montanhas. Tinha um cão chamado Piloto, que o ajudava a guardar as ovelhas enquanto ele fazia malha.

O pastor fazia meias, cachecóis e cobertores e vendia-os no mercado da aldeia.

Quando o pastor reparava que uma ovelha se estava a afastar do rebanho pegava num apito de madeira e dava uma curta apitadela.

Procura no texto palavras com os diferentes dígrafos e coloca-os no sítio correto.

Palavras com «nh»	Palavras com «lh»	Palavras com «ch»
montanhas, rebanho	ovelha, malha	chamado, cachecóis

Completa os espaços em branco com palavras retiradas do texto.

Era uma vez um pastor que vivia nas montanhas. Tinha um cão que o ajudava a guardar as ovelhas. O pastor gostava muito de fazer malha de fazer meias, cachecóis e cobertores.

Figura 12 – Exemplo de resolução

Saliento ainda, na aprendizagem do dígrafo «ch» o surgimento de palavras ditas pelos alunos como “peixe”, “xilofone” e “mexilhão”. Perante esta situação escrevi essas palavras no quadro e expliquei que essas palavras, tal como outras, são palavras que apesar de terem o mesmo som, são escritas de formas diferentes. Perante esta explicação, o A3 questionou-me sobre como é que ele sabia quando se escrevia com «ch» ou com «x». Tentei explicar-lhe da melhor forma possível, dizendo-lhe que este tipo de palavras geram muitas dúvidas na escrita e que essas dúvidas só vão sendo ultrapassadas com a experiência/treino da leitura e da escrita.

4.2.2) Segunda atividade de intervenção

Na semana de 6 a 19 de maio de 2017, dei continuidade à minha intervenção, na qual trabalhei o 2.º momento de leitura, o problema, como ponto de partida para a aprendizagem dos ditongos nasais «ãos»; «ães»; «ões». Assim, esta atividade desenvolveu-se em duas fases, nomeadamente, a compreensão e interpretação do 2.º momento de leitura e a aprendizagem dos ditongos nasais.

Primeira fase da atividade -Compreensão e interpretação do 2.º momento de leitura

A primeira fase (durante a leitura), a compreensão e interpretação do 2.º momento de leitura, foi constituída por distintas tarefas: o reconto do 1.º momento de leitura, a leitura em voz alta pelo/a professor/a do 2º momento do texto literário, a exploração o vocabulário desconhecido e a resolução do guião de leitura 3 (anexo 6).

Antes da leitura do 2.º momento, foram ouvidos vários recontos feitos pelos alunos, uns mais completos que outros, mas todos com um aspeto em comum, a presença da ovelhinha preta. Foi muito engraçado perceber como todos os alunos que recontaram o 1.º momento incluíram a ovelhinha preta no reconto, quando esta apenas aparece no 2.º momento da leitura:

A1: “Era uma vez um pastor que tinha um rebanho e uma ovelhinha preta....”.

A3: “Era uma vez uma ovelhinha preta....”.

A meu ver, isto aconteceu devido à exploração da capa do livro realizada numa fase inicial, na qual a turma identificou a ovelhinha preta como uma das principais personagens da história. Para além disso, mais de metade da turma considerou que as ovelhas pretas não existem, o que despertou ainda mais interesse pelo papel da ovelhinha preta na narrativa. Esta atividade fez-me tomar consciência da importância do reconto para uma boa aquisição de competências ao nível da compreensão leitora e da produção escrita de textos narrativos. Pois, tal como foi constatado, o reconto não é apenas repetição do texto ouvido/lido, mas a reconstrução de uma história por parte do aluno. Segundo *Giasson* (1993), o reconto consiste na leitura/audição de uma história por parte do aluno e posterior narração por palavras próprias. No reconto, os alunos começam por se apoiar em elementos do texto que consideram importantes de modo a contar a sua própria história.

Durante a leitura em voz alta, os alunos mostravam-se muito entusiasmados identificando como vocabulário desconhecido a palavra “tosquia” que depois de explicado o significado, foi realizado um desenho por cada aluno que ilustrava o que entendiam pelo significado da palavra. A figura 13 apresenta alguns exemplos de desenhos criados pelos alunos após a aquisição do verdadeiro significado da palavra “tosquia”.



Figura 13 – Exploração do vocabulário “tosquia”

Finalizado o 2.º momento de leitura (problema), os alunos, através da realização do guião de leitura, foram levados a identificar o problema, interpretando as intenções e as emoções das personagens, exprimindo os seus pensamentos e sentimentos. Este momento de leitura da narrativa não divulga grandes revelações para os alunos, o que fez com que não haja nada de muito importante a mencionar. Realço só o facto de mais de metade da turma ter representado através do desenho a *ovelhinha preta* como personagem favorita da narrativa, havendo só 1 aluno que escolheu o *cão piloto* e 3 alunos o *pastor*. A imagem que se segue apresenta 3 desenhos de diferentes alunos representativos das personagens favoritas da narrativa:



Figura 14 – Personagens favoritas da narrativa

Segunda fase da atividade – Aprendizagem dos ditongos nasais

Na segunda fase, a aprendizagem dos ditongos nasais, através do diálogo com a turma, relembramos o conteúdo do 2.º momento da leitura, chegando à ideia de que a ovelhinha preta era muito trapalhona, o que acabava por gerar sempre muitas confusões no rebanho. A partir da palavra “confusões” introduzi os ditongos nasais. Foram apresentados um conjunto de imagens para observar, com o objetivo de praticar as formas do plural dos nomes terminados em *ães*, *ões*,

ães e ãos. Assim, a turma observou as imagens mostradas e verbalizou o nome das mesmas, acabando por as legendar. Para cada ditongo mostrei um exemplo de imagem com a palavra escrita e posteriormente pedi que preenchem uma tabela (anexo 6). No final do preenchimento de cada tabela, os alunos observaram as terminações de cada ditongo. No final, os alunos, a pares, resolveram a ficha nº33 do caderno de atividades, realizando no final a correção em grande grupo.

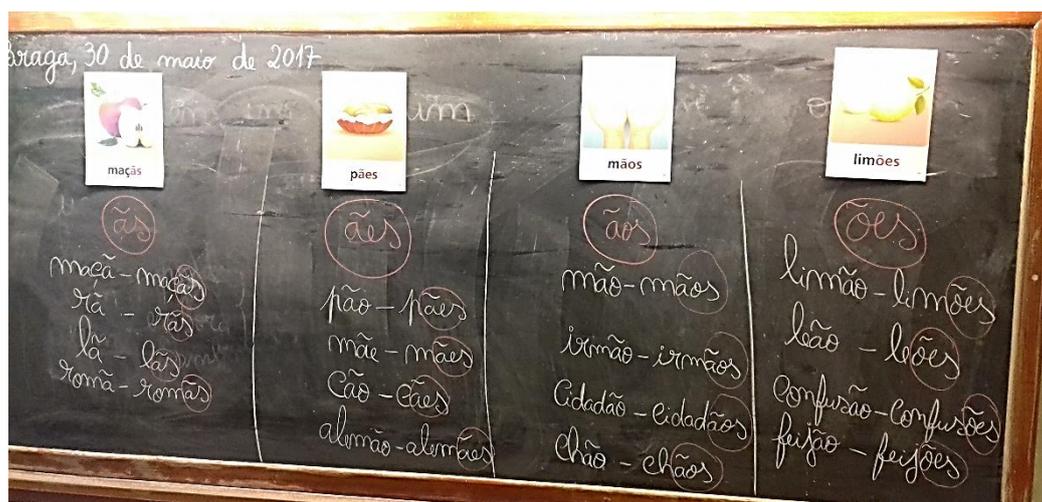


Figura 15 – Aprendizagem dos ditongos nasais

4.2.3) Terceira atividade de intervenção

Na semana de 30 de maio a 2 de junho de 2017, dei continuidade há minha intervenção, na qual trabalhei o 3.º momento de leitura, as peripécias, como ponto de partida para a aprendizagem das vogais nasais «am», «em», «im», «om», «um», «an», «en», «in», «on», «un», e «ã». Assim, esta atividade desenvolveu-se em duas fases, nomeadamente, a compreensão e interpretação do 3.º momento de leitura e a aprendizagem das vogais nasais.

Primeira fase da atividade -Compreensão e interpretação do 3.º momento de leitura

A primeira fase desta atividade, a compreensão e interpretação do 3.º momento de leitura (peripécias), foi constituída por diversas tarefas, nomeadamente: o reconto do 2.º momento de leitura, a leitura em voz alta pelo/a professor/a do 3º momento do texto literário, a exploração do vocabulário desconhecido e a resolução do guião de leitura 4 (anexo 7).

Neste 3.º momento da narrativa realço a prática do guião de leitura, que foi desenvolvida num momento de diálogo, relacionando um conjunto de questões à volta da leitura ouvida.

Questionando a turma sobre qual teria sido o motivo pelo qual o pastor não ficou preocupado em deixar o rebanho sozinho durante a tempestade, surgiram muitas opiniões como:

A1: “Porque a ovelhinha preta disse para ir para a gruta. Ele sabia que ela ia arranjar uma ideia.”

A2: “Porque deixou o rebanho sozinho.”

A3: “Porque o rebanho tem muitas ovelhas e assim ninguém está sozinha.”

A4: “Ele não ficou preocupado porque a neve ia pôr tudo branco e só se ia ver a ovelhinha preta. Depois escavava a neve e encontrava as ovelhinhas brancas ao lado da preta.”

A6: “Porque gostava das ovelhas mas não as podia levar para casa.”

Na pergunta 5.2 do guião de leitura, “O que são os casacos de lá das ovelhas?”, os alunos responderam de forma esclarecedora e muito repentina:

A3: “São as camisolas que o pastor faz.”

A4: “O tosquiador corta o pelo com a máquina e o pastor faz os casacos das ovelhas.”

A5: “É a lã das ovelhas.”

A6: “É a lã encaracolada das ovelhas.”

Destaco as respostas a estas duas questões porque foi difícil para mim, fazer com que os alunos chegassem à resposta correta. Para os fazer perceber que o pastor não estava preocupado porque confiava na ovelhinha preta e que os casacos das ovelhas eram de lã, foi necessário voltar a ler vários excertos da obra, descodificando o que lá estava escrito. Na minha opinião, isto aconteceu devido à ideia inicial formada acerca da ovelhinha preta, ideia essa relacionada com o facto de ela ser muito trapalhona e irresponsável, não sendo capaz de cuidar do rebanho. Em relação aos casacos das ovelhas, os alunos associaram-nos aos casacos feitos pelo pastor, porque este fazia várias peças de vestuário em malha, entre elas, camisolas. Após o esclarecimento a estas duas questões foi mais fácil continuar o diálogo com a turma. Quando perguntei o que pensavam relativamente às atitudes do *pastor*, do *Piloto* e da *ovelhinha preta*, foi evidente a escolha dos alunos pela atitude da ovelhinha preta, havendo justificações como:

A2: “A ovelhinha preta foi boa porque todos as abandonaram e elas ficaram sozinhas.”

A3: “A ovelhinha preta, porque ela ajudou as outras e levou-as para uma gruta.”

A5: “A ovelhinha preta salvou as ovelhas e os outros não se importaram com o rebanho.”

Por fim, à questão “Se fosses a ovelhinha preta o que tinhas feito para ajudar o rebanho?” não houve grande variedade de ideias, andando todas à volta da mesma ideia (muito parecida com a solução da história):

A1: “Eu escondia-me quentinha numa gruta com o rebanho.”

A3: “Dizia muito alto: Malta vamos procurar uma gruta.”

A6: “Fugia para um abrigo.”

Após estas interpretações, talvez teria sido mais vantajoso, fazer uma pausa na leitura antes do momento em que se desvenda o que fez a ovelhinha preta para salvar o rebanho e levantar a questão “Se fosses a ovelhinha preta o que tinhas feito para ajudar o rebanho?”. Assim, os alunos não ficavam “presos” à ideia do texto e davam as suas próprias opiniões.

Segunda fase da atividade – Aprendizagem das vogais nasais

Na segunda fase, a aprendizagem das vogais nasais, através do diálogo com a turma, relembramos o conteúdo do 3.º momento da leitura, utilizando pequenas expressões (“comprou mais ovelhas e carneiros” e “todos diferentes”) para introduzir a aprendizagem das vogais nasais.

Nesta atividade, para além de todo o trabalho desenvolvido inicialmente, a aprendizagem das vogais nasais direcionada para os sons antes da entrada da letra, foram selecionados um conjunto de exercícios retirados do caderno de atividades, para a prática das vogais nasais, nomeadamente, legenda de imagens, espaços para completar e a escolha entre usar o «m» ou o «n» na escrita de diversas palavras. Apesar do grupo das vogais nasais ser um dos grupos onde mais dificuldades se revelaram, no desenvolver desta atividade, as dificuldades foram ultrapassadas, não havendo grandes observações a fazer.

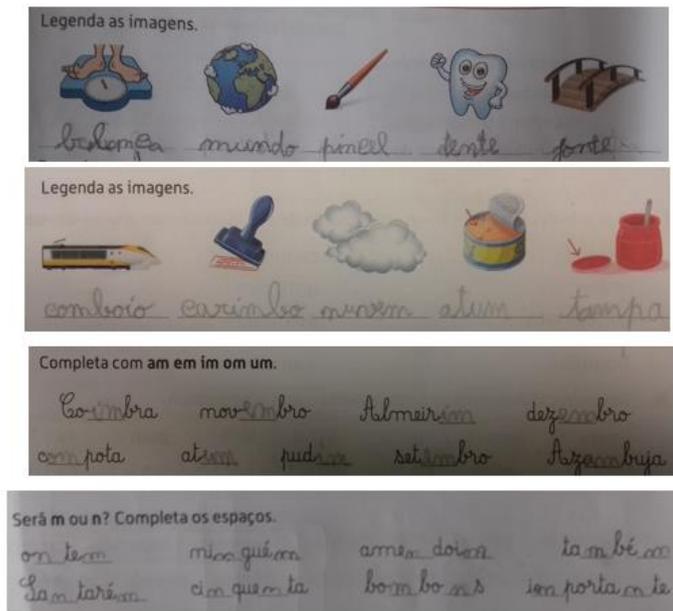


Figura 16 – Aprendizagem das vogais nasais

4.2.4) Quarta atividade de intervenção

Na semana de 6 a 9 de junho de 2017, dei continuidade há minha intervenção, na qual trabalhei o 4.º momento de leitura, a resolução do problema, como ponto de partida para a aprendizagem dos encontros consonânticos «br»; «cr»; «dr»; «fr»; «gr»; «pr»; «tr»; «vr»; «bl»; «cl»; «fl»; «gl»; «pl»; «tl». Assim, esta atividade desenvolveu-se em duas fases, nomeadamente, a compreensão e interpretação do 4.º e último momento de leitura e a aprendizagem dos encontros consonânticos.

Primeira fase da atividade -Compreensão e interpretação do 4.º momento de leitura

A primeira fase desta atividade, a compreensão e interpretação do 4.º e último momento de leitura (resolução/final feliz), foi constituída por diversas tarefas, nomeadamente: o reconto do 3.º momento de leitura, a leitura em voz alta pelo/a professor/a do 4º momento do texto literário, a exploração do vocabulário desconhecido e a resolução do guião de leitura 5 (anexo 8). Para além disso, foi planeada uma intervenção cujo objetivo era, para além da leitura e interpretação do 4.º momento, a reflexão sobre os ensinamentos da obra.

Ao contrário daquilo que aconteceu nos momentos de leitura anteriores, aqui não fui só eu que li mas também todos os alunos leram pequenos excertos da narrativa, apresentados no guião de leitura. Finalizada a leitura foi explorado o vocabulário desconhecido (colina, fileiras e padrões) identificado pelos alunos, que mais uma vez, representaram-no através do desenho e da escrita, elaborando frases com essas mesmas palavras.

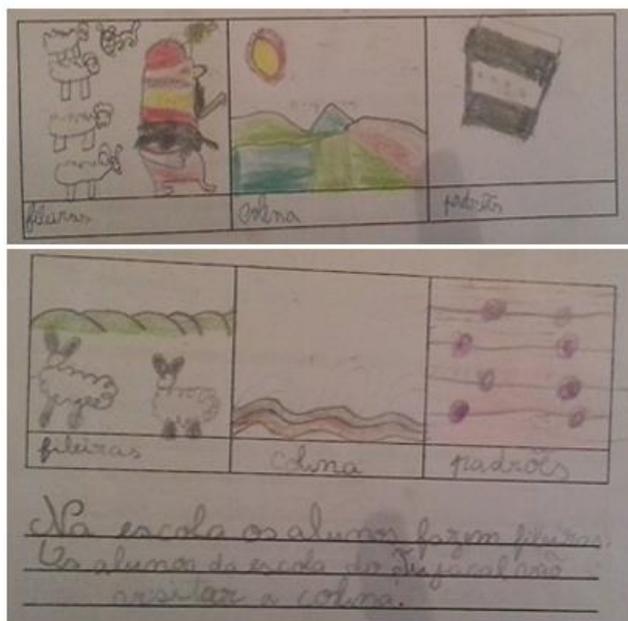


Figura 17 – Exploração do vocabulário / elaboração de frases

No 4.º e último momento da narrativa, os alunos tiveram a oportunidade de trocar opiniões, tendo-me a mim como mediadora. Foi planificado e colocado em prática, um debate que tinha como objetivo, refletir sobre as confirmações das expectativas avançadas anteriormente. Foi muito interessante ouvir as opiniões dos alunos e confrontá-las com as ideias referidas inicialmente. De seguida, seguem-se um conjunto de relatos que foram gravados e agora transcritos:

Prof: Qual a tua opinião sobre a história *A Ovelhinha Preta*, agora que a leste e conheces toda?

A1: “Gostei muito! A ovelhinha preta salvou o rebanho.”

A3: “Adorei, porque, o pastor no fim teve mais ovelhas e carneiros das duas cores.”

A4: “Não gostei, porque, o pastor deixou o seu rebanho sozinho e isso não se faz, muito menos no meio de uma tempestade.”

Prof: Qual a tua personagem favorita? Explica porquê.

A2: “A ovelhinha preta, porque, se não fosse ela, o rebanho ia perder-se. O pastor não ia ser pastor porque não tinha um rebanho de ovelhas.”

A5: “A ovelhinha preta, porque salvou o rebanho.”

Prof: O que achaste do final da história? Já estavas à espera ou ficaste surpreendido/a? Porquê?

A1: "Não sei, mas a ovelhinha preta estava sempre distraída e salvou o rebanho. O cão Piloto dizia que ela não servia para nada mas afinal salvou o rebanho."

A7: "Fiquei surpreendida. Não imaginava que iam aparecer mais ovelhas."

Prof: Todas as histórias nos ensinam sempre alguma coisa importante para a nossa vida. O que nos ensina a história *A Ovelhinha Preta*?

A2: "Não interessa a cor da pele. Também há meninos da nossa cor e fazem asneiras."

A4: "Devemos ser amigos de todos e ajudar sempre os outros."

A7: "Não devemos tratar mal as pessoas por serem de cor diferente."

A8: "Ensinou-me que nunca devemos deixar um amigo sozinho, porque, pode acontecer como no rebanho. Foi a sorte do pastor ter a ovelhinha preta."

No final do guião de leitura era pedido para desenhar e marcar as respetivas diferenças entre o rebanho inicial e o rebanho final da história. Os desenhos apresentados na figura seguinte demonstram a forma clara e entusiasmante como os alunos acompanharam a prática dos diversos momentos de leitura da narrativa:



Figura 18 – Desenhos dos alunos

Segunda fase da atividade – Aprendizagem dos encontros consonânticos

Após a recolha de dados realizada numa primeira fase do projeto, os encontros consonânticos foram o grupo dos padrões ortográficos onde os alunos revelavam mais dificuldades. Assim, foi preparada uma planificação mais ampla, com o objetivo de combater essas mesmas dificuldades. Saliento que, tal como nos anteriores padrões ortográficos, os exercícios propostos são sempre direcionados para os sons antes da entrada da letra. De todas as atividades realizadas, destaco agora, quer pelos aspetos positivos quer pelos negativos, as que me despertaram mais atenção.

Durante a atividade, a dada altura mostrei um conjunto de cartazes ilustrativos representativos de palavras com encontros consonânticos e pedi para os alunos identificarem e escreverem essas mesmas palavras no quadro, fazendo de seguida a divisão silábica e rodeando a sílaba que inclui as duas consoantes seguidas (figura 19). Começo por realçar algumas dificuldades na divisão silábica de algumas palavras, como por exemplo, “praia”, “trevo” e “flauta”.



Figura 19 – Aprendizagem dos encontros consonânticos

Na escrita das palavras os alunos não revelaram dificuldades, tendo-as escrito de forma correta, no entanto, quando era pedido para fazerem a divisão silábica, o mesmo não acontecia. Por exemplo, na palavra “praia”, alguns alunos dividiram-na em 3 sílabas - pra-i-a – neste momento interfeiri explicando que os ditongos nunca se separam, logo, na palavra “praia” a vogal

«i» não pode ficar separada da primeira sílaba que tem o ditongo «ai». Nas palavras “flauta” e “trevo”, os alunos dividiram-nas em 3 sílabas, f-lau-ta e t-re-vo. Aqui, expliquei que não se separam as consoantes dos grupos consonânticos e sempre que se tiver de efetuar a divisão silábica nesse ponto da palavra, as duas consoantes deverão permanecer juntas.

Posteriormente, foi pedido aos alunos para procurarem nos seus nomes os encontros consonânticos. Foi muito interessante observar o entusiasmo e a rapidez com que o fizeram, pegando de imediato na cartolina que tinham na mesa com o seu nome completo (escrito pela professora). Foram apenas encontrados três nomes com encontros consonânticos: “Gabriela”, “Dimitrii” e “Alexandra”. A maioria dos alunos ficou descontente por não encontrar, começando a surgir comentários como: “Mas eu tenho o lh no meu nome.” (A3); “Eu também tenho no Carvalho.” (A4); “Eu tenho um dígrafo no Cunha.” (A7). Todos estes comentários deixaram-me muito feliz, em especial o comentário do A7, pois «é uma criança com muitas dificuldades de aprendizagens e problemas de saúde, o que o força a faltar muitas vezes à escola, estando ainda na aprendizagem das primeiras consoantes. Após todos estes comentários, fiquei muito feliz pois deu para perceber que a maioria da turma alcançou os objetivos propostos.

4.3) Divulgação do Projeto

Foram utilizados diferentes meios para a divulgação do meu projeto, nomeadamente, a construção progressiva do cartaz das aprendizagens que iam sendo adquiridas ao longo do projeto, a elaboração de uma espécie de “banda desenhada” com ilustrações e frases relacionadas com a obra e a construção de um vídeo com os desenhos, os recontos e as leituras realizadas pelos alunos ao longo do projeto, ambos utilizados como suporte de apresentação do projeto à comunidade escolar. Em resultado desse mesmo processo, os meios de divulgação referidos acima, permitiram aos alunos identificar e sistematizar os saberes construídos e todo o processo de aprendizagem vivido. A divulgação do projeto tornou-se numa oportunidade de motivação e reconhecimento de todo o trabalho desenvolvido pela turma.

4.3.1) Construção do cartaz das aprendizagens e da “banda desenhada”

De forma a compilar todo o trabalho realizado ao longo da intervenção, foi desenvolvida uma atividade como forma de divulgação do projeto, que permitiu não só trabalhar aspetos

relacionados com a obra *A Ovelhinha Preta*, mas também com os padrões ortográficos, funcionando como uma espécie de compilação de todo o projeto. A turma, através da utilização de diversos materiais de expressão plástica, preencheu um placard da sala com ovelhas e montanhas. Cada montanha representava um tipo de padrão ortográfico e era preenchida com um conjunto de ovelhas que eram decoradas com algumas das novas palavras aprendidas, referentes ao padrão ortográfico correspondente. Ao longo das intervenções foram preenchidas diversas ovelhas e colocadas no placard. No final, resultou uma montanha com um rebanho representativo da obra, com todos os padrões ortográficos aprendidos.

Na minha opinião, este trabalho, apesar de muito simples, tornou-se num estímulo muito positivo para a aprendizagem dos padrões ortográficos, pois não foi realizado de uma só vez, mas sim ao longo do projeto, acompanhando as aprendizagens da turma. Os alunos mostraram-se sempre muito interessados na aprendizagem de “mais um padrão ortográfico”, pois assim já conseguiam decorar “mais uma montanha do placard”. Para além disso, realço o facto de ter sido muito estimulante para a aquisição de novos vocábulos, os nomes dos diversos padrões ortográficos.



Figura 20 – Construção progressiva do cartaz

Ainda dentro da construção de cartazes, realço a concretização de uma atividade proposta pela professora cooperante, na última semana de estágio, que consistia em pintar todas as ilustrações da obra e elaborar uma espécie de “banda desenhada” com pequenas frases escritas pelos alunos. Aceitei o “desafio” e na última semana, para além do que tinha planificado, realizei também a atividade proposta com a turma. Mais uma vez realço a forma positiva com que a turma encarou a atividade, ficando muito feliz ao ver o seu trabalho afixado numa das paredes da escola, para que toda a comunidade escolar tivesse oportunidade de ver.



Figura 21 – Banda Desenhada

4.3.2) Construção de um vídeo

Já no final da intervenção, foi realizada uma seleção dos desenhos realizados durante o projeto sobre os diversos momentos da narrativa, para a concretização de um vídeo. O vídeo foi formado não só pelos desenhos dos alunos mas também pelos recontos e leituras realizadas pelos mesmos. Depois de terminado, o vídeo foi divulgado à comunidade escolar, mais especificamente ao grupo do pré-escolar.

Antes da seleção dos desenhos para a concretização do vídeo, expliquei qual o objetivo da atividade, mostrando como exemplo um vídeo de uma outra história (“O rato do campo e o rato da cidade”) para que os alunos percebessem qual o motivo da escolha dos desenhos e das gravações feitas ao longo do projeto. Durante a seleção dos desenhos tentei sempre colocar pelo menos um desenho de cada aluno para que todos vissem representado no vídeo o seu trabalho. Neste seguimento, achei também importante que no vídeo estivesse presente, tal como os desenhos, a voz de todos os alunos. Assim, para além dos recontos feitos ao longo da prática da história, pedi aos alunos que não realizaram recontos para lerem pequenos excertos da história.

Para os alunos com mais dificuldades e de forma a integrá-los na atividade, foram gravadas pequenas expressões (frases mais simples) do livro, garantindo assim o contributo de todos para a realização do vídeo. Realço esta última ideia que foi muito importante para os alunos com mais dificuldades se sentirem valorizados. A gravação de frases tão simples como “Então o Piloto sentia-se muito importante.”, “O Piloto ficava muito aborrecido.”, foi um grande incentivo para estas crianças, fazendo com que se sentissem valorizadas, reconhecendo o seu trabalho.

Foi muito agradável ver como os alunos se riam e sentiam entusiasmados em ver os seus desenhos no vídeo, sentindo-se orgulhosos do seu trabalho. Posteriormente, o vídeo foi apresentado pelo grupo, às crianças do pré-escolar, que explicaram o motivo da sua presença na sala e o objetivo da mesma. Este foi sem dúvida um momento que me permitiu perceber que a turma valorizou o trabalho realizado, havendo explicações como: “Somos a turma do 1.º C e vimos mostrar o nosso vídeo com os nossos desenhos.”; “ Fizemos desenhos muito lindos para este vídeo.”; “Nós gravámos e desenhámos coisas da história e depois resultou um filme até engraçado.”.

4.3.3) Apresentação à comunidade escolar

A meu ver, a divulgação do projeto teve duas grandes mais-valias. Por um lado, a apresentação do vídeo permitiu estabelecer contacto a comunidade educativa, dando a saber o trabalho que tinha sido realizado na sala. Para além disto, acredito que foi fundamental o facto de os alunos terem tido a oportunidade de mostrarem o seu trabalho desenvolvido, desenvolvendo assim, a capacidade de comunicação e os princípios de abertura, de socialização e de responsabilização.

Faço ainda uma breve referência ao público do pré-escolar durante a visualização do vídeo, que com muito agrado manifestou a sua opinião sobre o que viu: “Foi muito giro.”, “Tinha uma preta e depois ficaram muitas pretas”, “O Piloto era um cão e não gostava da ovelha preta”, entre outros. Pelos comentários que foram surgindo deu para perceber que foi possível transmitir ao grupo o essencial da história através da visualização do vídeo.



Figura 22 – Divulgação do projeto

Em suma, tanto a construção dos cartazes e do vídeo como as apresentações realizadas ao grupo do pré-escolar foram momentos que deram significado ao processo educativo e às aprendizagens construídas no âmbito do projeto. O facto de serem os alunos da turma a exporem à comunidade escolar o projeto e as respetivas aprendizagens adquiridas proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolverem a capacidade de comunicação e, conseqüentemente, a competência de aprender a aprender (Alonso, Roldão & Vieira, 2006). Foram também proporcionadas possibilidades aos alunos de divulgarem as suas produções e aprendizagens, valorizando, assim, os seus trabalhos, o que vai ao encontro do que é mencionado no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009).

4.4) Avaliação final das aprendizagens construídas pelos alunos sobre os padrões ortográficos

Tal como previsto, o último momento do projeto, realizado no dia 20 de junho de 2017, foi o confronto dos alunos com a ficha de trabalho realizada para a recolhe de dados na primeira semana de intervenção. Este confronto tinha como objetivo confrontar os alunos com os seus conhecimentos prévios ao desenvolvimento do projeto, tomando consciência e colocando em prática as aprendizagens construídas. Assim, a finalidade era a de, uma vez mais, levar os alunos a refletirem e a tomarem consciência sobre os conhecimentos que tinham construído relacionados com a aprendizagem dos padrões ortográficos. Este confronto foi materializado através de uma ficha de trabalho igual à ficha de trabalho realizada inicialmente, sendo que foram acrescentadas três questões de forma a fazer uma análise de dados mais rica e profunda. Realço o facto de terem respondido menos 4 alunos à ficha de trabalho final em relação à ficha de trabalho inicial.

No momento de aplicação desta tarefa foram várias as dificuldades e os receios sentidos que me apareceram relativamente à melhor forma de cativar os alunos para a resolução da ficha

de trabalho. Não sabia qual seria o caminho mais benéfico a seguir e estava bastante confusa, tal como se pode ver na reflexão que registei no meu diário reflexivo:

“Foi muito difícil conseguir a atenção da turma, pois estavam muito cansados e já só pensavam nas férias. Assim, para garantir a concentração da turma, dividi os alunos em dois grupos para a realização da ficha de trabalho. Durante a manhã realizei a ficha com metade da turma e durante a tarde com os restantes alunos. Enquanto eu ficava com um grupo a realizar a ficha, a professora X ficava com o outro a terminar outros trabalhos pendentes orientados por ela. Após distribuir a ficha pelos alunos expliquei que esta era para realizar em silêncio e sem ajuda, como se estivessem a realizar uma ficha de avaliação.”

(reflexão n.º 14, retirada do meu diário reflexivo)

Assim, antes de iniciarem a resolução da ficha de trabalho, expliquei à turma que o projeto que tínhamos vindo a desenvolver sobre a aprendizagem dos padrões ortográficos estava na fase final, começando por relembrar a ficha de trabalho realizada na primeira aula da minha intervenção:

Prof: “Quem se lembra do que fizemos na primeira aula relacionada com os padrões ortográficos?”

A2: “Fizemos uma ficha com muitas perguntas.”

Prof: “E essa ficha que exercícios tinha?”

A5: “Tinha os dígrafos e as vogais nasais.”

A3: “Não era só isso! Também tinha os encontros consonânticos e os ditongos e agora já sabemos tudo.”

Prof: “Muito bem! Lembram-se daquilo que eu disse antes de fazerem a ficha?”

A4: “Sim. Que não era um teste. Se não soubéssemos fazer não tinha mal.”

Com o desenrolar da aula o meu receio inicial foi desaparecendo e fui ficando cada vez mais segura e certa que tinha tomado uma boa decisão na organização desta aula, tal como se pode ver na reflexão que registei no meu diário reflexivo: “Fiquei muito surpreendida como cumpriram corretamente a “regra” estabelecida. Inicialmente fizemos em conjunto os exercícios correspondentes ao áudio e depois cada aluno terminou sozinho a sua ficha. “ (reflexão n.º 14, retirada do meu diário reflexivo)

A figura seguinte apresenta apenas as novas questões colocadas na ficha de trabalho (anexo 9) aplicada no final da intervenção e que serviu de base para a recolha de dados e posterior avaliação da evolução das aprendizagens construídas:

Legenda as imagens.



11



Completa com **vr, br, cr, dr, fr, gr, pr** ou **tr**.

a ___aço ___eme ___agão re___esco ___uta
___esente ___evo li___o

Completa com **bl, cl, fl, gl, pl** ou **tl**.

___oco ___arão ___auta ___obo ___utão a___etismo

Figura 23 – Ficha de trabalho final (novas questões)

Através da análise das fichas de trabalho concluí que, relativamente à questão 2, todos os alunos reduziram o número de palavras identificadas como palavras desconhecidas, tendo apenas dois alunos identificado respetivamente, “Trica” e “regresso” como palavras desconhecidas. É notório a evolução positiva verificada nesta questão tendo havido um balanço positivo de 90 palavras para apenas 2 palavras desconhecida.

Na questão 3, relativa às perguntas de interpretação do texto, houve também uma digna subida. No gráfico seguinte (gráfico 5) estão registadas todas as evoluções existentes:

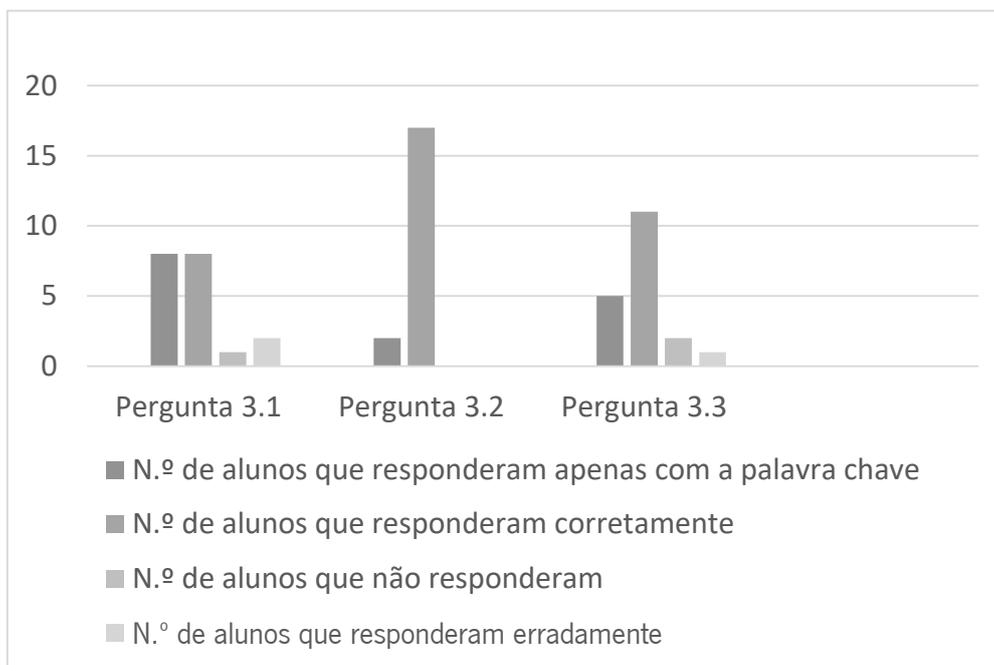


Gráfico 5 – Questão 3

Através da análise do gráfico 5 verifica-se que na questão 3.1 apenas 8 alunos responderam usando apenas as palavras-chave para a resposta, havendo uma evolução em relação à ficha anterior e 8 alunos responderam de forma completa e correta à questão, passando de 4 para 8 alunos. Equivalente à ficha anterior, também 1 aluno deixou a questão por responder. Na questão 3.2, não 8 mas sim 17 alunos foram capazes de responder de forma correta e completa à questão e apenas 2 alunos responderam escrevendo apenas as palavras-chave. Realço o facto de todos os alunos terem respondido à questão, não havendo nenhuma resposta totalmente errada, o que não se passou na resolução da ficha anterior onde 7 alunos responderam de forma errada. Na questão 3.3, o número de alunos que identificaram as palavras-chave para responder à questão aumentou de 2 para 5. No entanto, o número de alunos que responderam de forma completa e correta aumentou de 9 para 11, registando-se apenas 1 aluno que não respondeu e outro que respondeu de forma errada. Na figura 24 estão apresentadas algumas dessas respostas:

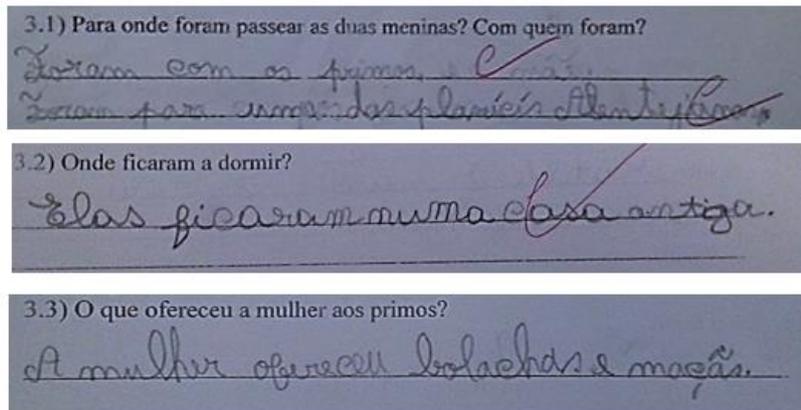


Figura 24 – Respostas à questão 3

Na quinta pergunta, mais uma vez, os alunos demonstraram que foram capazes de identificar a palavra escrita e relacioná-la com conceitos que fazem parte do seu conhecimento do mundo, tendo os 19 alunos respondido corretamente à questão, registando-se uma evolução.

Como já referi anteriormente, na ficha de trabalho inicial, as questões que se seguem (questão 6/7/8/9) não incluíam os encontros consonânticos. Esta decisão foi intencional, mas corrigida agora na segunda aplicação, dado que este contexto/ tarefa é diferente dos anteriores, tendo sido acrescentadas mais duas questões referentes aos encontros consonânticos.

No gráfico 6 está representado o número de alunos que responderam ou não corretamente a esta questão:

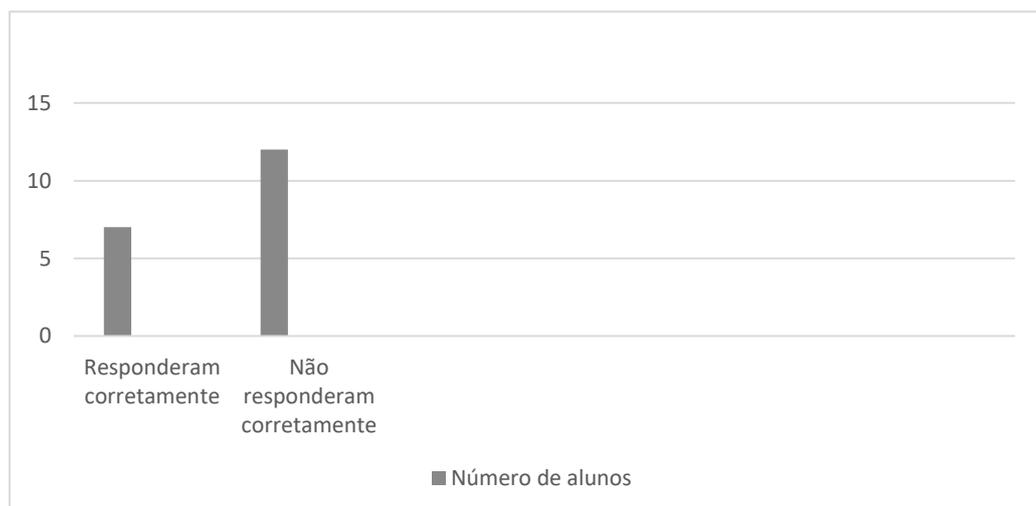


Gráfico 6 – Questões 6/7/8/9/10/11

Através da análise do gráfico 6 verifica-se que 12 alunos não responderam corretamente a este grupo de questões, tendo apenas 7 alunos respondido corretamente. Importa esclarecer que os restantes alunos mencionados não erraram todos os exercícios, mas sim, não os acertaram na totalidade, tendo a maioria errado entre 1 a 3 palavras no total das seis questões, registando-se assim uma evolução em relação à ficha de trabalho inicial onde a mais de metade dos alunos erraram mais de metade das palavras. A figura 25 é um exemplo de uma resposta do A2 que inicialmente demonstrava muitas dificuldades no conjunto das questões referidas e na resolução da segunda ficha de trabalho já foi capaz de completar a grande parte das palavras, incluindo o grupo dos encontros consonânticos, não revelando grandes dificuldades:

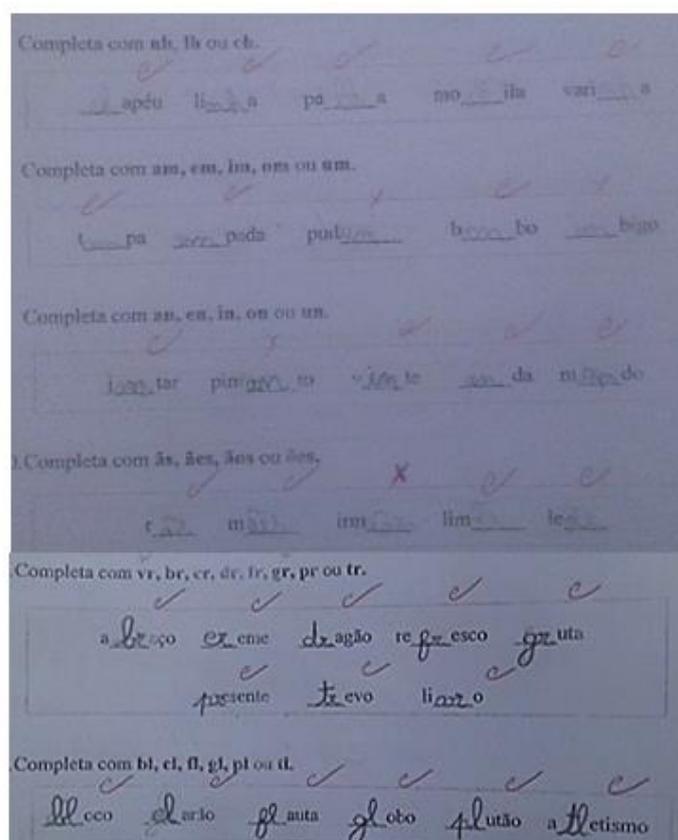


Figura 25 – Resposta do A2 às questões 6/7/8/9/10/11

Tal como referido anteriormente, a questão 11 tinha como objetivo perceber se os alunos eram capazes de inserir uma palavra, com os padrões ortográficos a serem trabalhados, numa frase num contexto com sentido. Enquanto na ficha inicial 5 alunos tinham errado a questão, na ficha final apenas 2 o fizeram. Das frases corretas, surgindo frases muito mais completas e elaboradas em relação à ficha anterior. A figura 26 é um exemplo de uma resposta do A1 construiu uma frase mais completa:

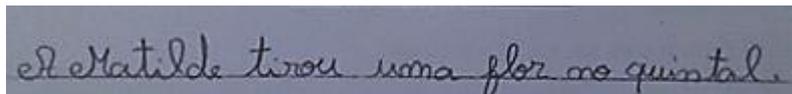


Figura 26 – Resposta do A1 à questão 11

Relembro a questão 14 que tinha como objetivo perceber até que ponto os alunos eram capazes de usar padrões ortográficos para representar os sons da fala e escrevê-las corretamente. O gráfico 7 exibe o número de alunos que responderam ou não corretamente a esta questão, mostrando de forma detalhada o número de palavras escritas corretamente:

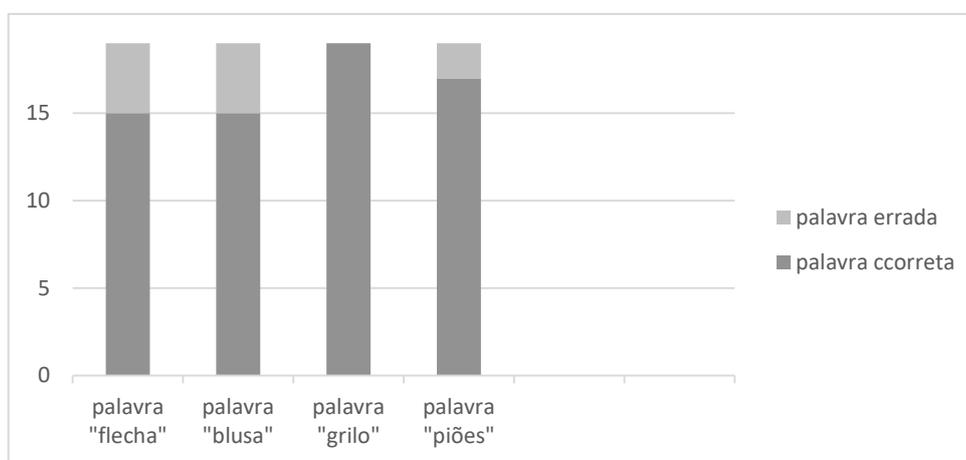


Gráfico 7 – Questão 14

Através da análise do gráfico 7 verifica-se que a palavra onde os alunos sentiram menos dificuldades foi na palavra “grilo”, exatamente como na ficha de trabalho inicial, registrando-se uma evolução de 16 para 19 respostas corretas. Saliento a evolução do A2, enquanto na ficha inicial não acertou nenhuma palavra, na ficha de trabalho final acertou 3 palavras, errando apenas a palavra “blusa”. Mais uma vez, destaco pela positiva o aluno A3 que acertou todas as palavras. A palavra “piões” foi também uma palavra onde se manifestaram muitas dificuldades, havendo apenas 8 respostas corretas, o que não se verificou no final, pois só dois alunos não foram capazes de escrever corretamente a palavra.

Por fim, a questão 6 da ficha de trabalho final (figura 23) tinha como objetivo perceber se os alunos eram capazes de escrever corretamente as palavras representativas das imagens apresentadas, aplicando corretamente os padrões ortográficos aprendidos. No quadro seguinte pode verificar-se o número de alunos que escreveram ou não corretamente as palavras:

Padrões Ortográficos	N.º de palavra correta	N.º de palavras erradas
“Bolacha”	17	2
“Cegonha”	8	11
“Abelha”	12	7
“Jardim”	15	4
“Onze”	16	3
“Corações”	11	8

Quadro 7 – Questão 6

Observando o quadro 7 verifica-se que as palavras onde os alunos revelaram mais dificuldades foi “cegonha”, “corações” e “abelha”. No entanto, verifiquei que os erros dados nas palavras não estavam exatamente relacionados com os padrões ortográficos, o que me deixou muito feliz, mas sim com outros casos de leitura ou até mesmo com a forma como os alunos falam no seu dia-a-dia e o facto de não perceberem o que estava representado na imagem. A figura seguinte ilustra não só as palavras escritas corretamente, mas também as situações que acabei de referir:

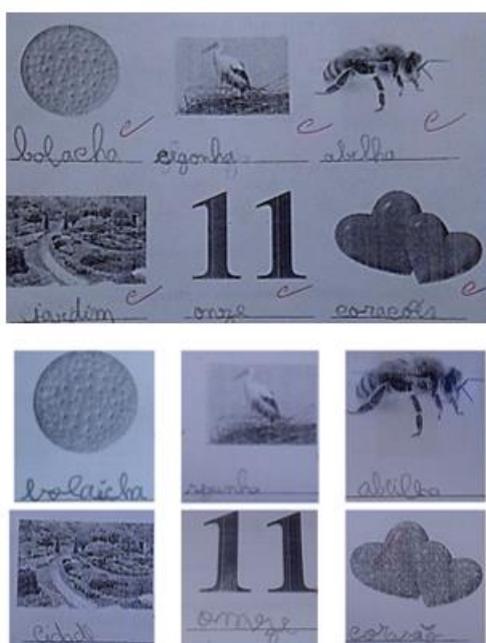


Figura 27 – Questão 6

Em suma, este último momento do projeto permitiu-me verificar as aprendizagens adquiridas pelos alunos relativamente aos padrões ortográficos.

A minha observação e a análise das respostas levaram-me a compreender que a turma, no final da minha intervenção, adquiriu um nível bastante positivo em relação ao objeto de estudo. De igual modo, através da análise dos dados, verifiquei que a grande dificuldade evidenciada inicialmente, os encontros consonânticos e as vogais nasais, foi ultrapassada pela maioria dos alunos, registando-se apenas alguns casos onde isso não aconteceu, por serem alunos com bastantes dificuldades e que acabaram por ter um ritmo de trabalho diferente, não acompanhando o projeto na sua totalidade. Além disso, pude verificar que a turma, em geral, entendeu o que lhe tinha sido ensinado, conseguindo mobilizar as aprendizagens sobre os padrões ortográficos, desenvolvendo competências metacognitivas.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No presente capítulo apresento uma discussão avaliativa e reflexiva do trabalho desenvolvido nos capítulos anteriores à luz dos objetivos pedagógicos e investigativos traçados para o projeto.

O presente projeto foi desenvolvido com base na metodologia de investigação-ação. Após algumas semanas de observação e contacto com a turma, comecei a considerar que seria pertinente traçar uma intervenção que permitisse dar seguimento às preocupações e à prática da professora, movendo-se a certeza de que me parecia pertinente coadunar o interesse e a motivação pela leitura de obras literárias com a aprendizagem de sequências de letras comuns nas sílabas em Português (os padrões ortográficos), aprendizagem já previsto no xxx. Seguidamente, parti para a ação e delineei e implementei uma intervenção que procurava potenciar a aprendizagem e o reconhecimento automático de padrões ortográficos. Por fim, realizei a avaliação do projeto implementado através da recolha e análise dos dados resultantes da intervenção. O desenrolar de todo este projeto foi acompanhado de uma reflexão persistente acerca do mesmo.

Durante a concretização deste projeto foram vários os medos, as incertezas, os receios, mas também as aprendizagens construídas, tanto as minhas como as dos alunos. Assim, começo por apresentar a minha primeira reflexão, realizada na primeira semana de observação, que espelha todas as minhas inseguranças e medos:

Encontrando-me nos primeiros dias de estágio, muitos têm sido os medos, os receios mas também as expectativas sentidas para o desenrolar do estágio. Estando perante uma turma tão numerosa tenho receio de como me vão receber, estando ansiosa e curiosa para melhor conhecer os alunos da turma.

Tendo em conta o contexto social onde a escola está inserida, estou um pouco receosa sobre possíveis problemas que possam surgir e que envolvam diretamente os encarregados de educação, principalmente os de etnia cigana. Pois, segundo o que elementos da escola me disseram, são pessoas que criam frequentemente conflitos com a comunidade escolar, tentando resolvê-los de forma violenta.

Outro aspeto que me preocupa é o facto de existir um programa curricular para cumprir dentro de um terminado período, havendo tempos definidos para trabalhar as diferentes áreas curriculares.

Tendo em conta o elevado número de alunos e as distintas capacidades de aprendizagem tenho muito “medo” de não conseguir com que toda a turma acompanhe de igual forma o projeto (ainda não está definido) a ser trabalhado. Para além disso, e após terminar a minha observação vou tentar escolher um projeto baseado nos interesses de todos os alunos, fazendo com que haja um clima de motivação e entusiasmo no decorrer das minhas intervenções.

Por fim, saliento as minhas expectativas em relação à minha ligação com a professora cooperante. Por aquilo que tendo vindo a observar, parece-me ser uma professora muito empenhada e preocupada com a turma, tendo sempre em atenção os interesses e as dificuldades dos alunos. No entanto, tenho receio de como vão ser geridas as aulas entre as duas e de que forma vou ou não poder partilhar opiniões e tomar decisões em função do bem-estar dos alunos.

(reflexão dia 10 de março de 2017 retirada do meu diário reflexivo)

Após este “desafogo” inicial, o projeto seguiu o seu curso e, na verdade, foram muitas as aprendizagens construídas, que acabaram por me trazer novas e diferentes emoções. Gostaria de me debruçar nas várias aprendizagens que eu e os alunos construímos. A análise dos dados recolhidos demonstrou que os alunos construíram conhecimentos relacionados com os padrões ortográficos desenvolvendo competências cognitivas e metacognitivas. Tornou-se evidente que, desde o início da intervenção, houve uma evolução que se evidencia nas estratégias que os alunos utilizaram/ passaram a utilizar para ler e escrever palavras com padrões ortográficos. No momento da concretização do vídeo e dos cartazes também me foi possível observar que a maioria dos alunos conseguiu identificar e sistematizar as aprendizagens sobre os padrões ortográficos, compreender o essencial dos textos escutados e lidos e desenvolver um posicionamento pessoal sobre o texto literário trabalhado. Considero que este processo em que os alunos aprenderam sobre os padrões ortográficos foi bastante importante, pois ajudou-os a compreenderem melhor o funcionamento do código escrito. Com o decorrer da intervenção, foram mobilizando e manifestando a competência metacognitiva e a capacidade de aprender a aprender.

Importa ainda referir que o presente projeto possibilitou aos alunos a partilha de ideias, sentimentos e opiniões, resolvendo sempre os problemas que foram surgindo durante as atividades. Assim, todos os momentos deste projeto se desenvolveram tendo por base a aprendizagem colaborativa (Vygotsky, 1981), uma aprendizagem social, dependente da interação com outros sujeitos, por exemplo, professores ou colegas de turma.

Refiro o facto de no início ter ficado um pouco “assustada” tendo em conta a heterogeneidade existente na turma. Finalizada a minha intervenção pedagógica, atrevo-me a dizer que este “medo” se tornou em algo desafiante e muito enriquecedor. Com esta experiência, percebi melhor que as crianças não são todas iguais, têm as suas próprias vivências, os seus interesses, as suas opiniões e as suas culturas. Toda a partilha de experiências e troca de opiniões possibilitou um ambiente de aprendizagem, não só para a turma mas também para mim, permitindo a construção de competências e de saberes. Desde o início, tentei sempre saber escutar e compreender os alunos, permitindo a partilha de experiências, opiniões, pensamentos e

emoções, o que me permitiu, na fase inicial, identificar e caracterizar as ideias/concepções iniciais dos alunos sobre os temas objeto de estudo.

Durante a minha prática de intervenção, o facto de desenvolver sempre um pensamento reflexivo sobre as experiências vivenciadas, sobre as práticas adotadas, as conquistas, as dúvidas e os receios, possibilitou-me certificar que tenho de guiar a minha ação com uma intencionalidade educativa fundamentada na observação, na planificação e, no final, na respetiva reflexão/avaliação. Para Zeichner (1993, pp.10 e 11) os professores são práticos reflexivos que “desempenham importantes papéis na (...) produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência”. No balanço que faço agora das minhas aprendizagens, posso afirmar que construí saber sobre o processo de alfabetização, enriquecendo a minha prática.

Esta experiência de investigação-ação mostrou-se bastante enriquecedora em todos os aspetos. Sabendo que a identidade profissional de um professor se constrói consoante as experiências e vivências que lhes são proporcionadas pelos diferentes contextos e situações, esta experiência promovida pela prática profissional proporcionou-me a construção e co-construção da minha identidade profissional. Através da implementação do projeto tive a possibilidade de colocar em prática alguns conceitos teóricos desenvolvidos durante a minha formação, compreendendo que estão intrinsecamente presentes em toda a prática, dado que os tive de mobilizar para fomentar estratégias de ensino-aprendizagem adequadas aos alunos desta turma. De igual modo, tal como refere Canário (2000), é fundamental valorizar a prática, ou seja, “aprender a aprender com a experiência” (p. 18). Agora, finalizada esta etapa, é-me possível conceder um significado mais verdadeiro a esta afirmação, pois constatei que é, de facto, possível e indispensável aprender com a experiência docente, ou seja, aprender a aprender a ser *professor*. Ainda neste sentido, devido à ação partilhada que, desde início, houve sempre entre mim, a professora cooperante e a minha orientadora, foi possível contactar, analisar, refletir e avaliar a ação pedagógica de forma a delinear as melhores estratégias de ensino-aprendizagem.

Toda esta experiência de investigação-ação foi essencial para a construção do meu percurso profissional, permitindo-me desenvolver competências curriculares, pedagógico-didáticas, investigativas e reflexivas. Estou certa de que, tal como aconteceu comigo, todo o percurso profissional sofre mudanças e, com isto, vai sendo construído e reconstruído. Desta forma, realço a importância da co-construção nesta fase de crescimento e desenvolvimento profissional. A partilha e a cooperação que houve durante as reuniões de supervisão e as reuniões

com a professora cooperante tornaram-se um importante fator de reflexão e motivação e, acima de tudo, fizeram-me perceber que o processo educativo não é linear, uma vez que existem diferentes perspetivas que podem tornar as atividades desenvolvidas com os alunos muito mais enriquecedoras e inovadoras. Assim, pretendo, no meu futuro profissional, planejar práticas que me permitam mobilizar, aplicar e aperfeiçoar as competências investigativas que desenvolvi com este projeto.

Pretendo, ainda, realçar a importância do brio profissional para o desenvolvimento da nossa profissão pois só através deste é que podemos oferecer aos alunos um leque mais diversificado de atividades e de respostas aos seus interesses e necessidades. A constante procura de soluções para os dilemas que nos são apresentados, as respostas aos interesses, às potencialidades e necessidades dos alunos, de atividades diversificadas possibilitam-nos ser professores preparados e, acima de tudo, conscienciosos de que o importante é o desenvolvimento integral do aluno, procurando sempre que este seja feliz.

Um outro fator que contribuiu para o meu crescimento profissional refere-se à construção e implementação da planificação, sendo este um processo com o qual me sinto mais confiante em realizar. O facto de a planificação ser aberta e flexível às curiosidades e interesses que vão surgindo por parte dos alunos fez com que eu também fosse flexível no decorrer das aulas, para que as questões levantadas por estes fossem respondidas. Inicialmente, quando planifiquei junto da professora cooperante, delineei atividades para todas as semanas, definindo tempos para cada uma. No entanto, verifiquei que a gestão do tempo planificado não era cumprida, sendo que as planificações não ficavam totalmente realizadas dentro dos tempos estabelecidos. Olhando para trás e partilhando este aspeto com a professora supervisora e a professora cooperante, compreendo que o essencial não é cumprir tudo o que é planificado dentro dos tempos propostos mas sim, realizar as atividades utilizando o tempo necessário desde que os alunos participem e compreendam o que está a ser feito e aprendido.

Tal como já mencionei, este projeto foi muito importante para os alunos, pois possibilitou-lhes a aprendizagem de padrões ortográficos assumindo a leitura e exploração de uma obra para levar a efeito essa aprendizagem, aprendizagem essa que me permitiu compreender que a exploração de uma obra literária é uma estratégia adequada para a aprendizagem de padrões ortográficos. No final do projeto, os alunos eram capazes de ler e de escrever padrões ortográficos, pronunciar segmentos fónicos e indicar desenhos e/ou palavras de objetos cujos nomes tinham

em comum o mesmo fonema. Para além disso, a prática da obra permitiu-lhes melhorar a capacidade de ler pequenos textos narrativos, reconhecendo o significado de novas palavras relativas a áreas de interesse dos alunos, aumentando o seu conhecimento do mundo, relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, identificar o tema e /ou o assunto do texto recontando por suas palavras o texto lido.

Contudo, a falta de tempo e as ocorrências não previstas não me permitiram realizar tudo o que tinha pensado. Tendo em conta esta limitação, estou consciente que todo este processo pedagógico desenvolvido foi apenas uma iniciação, quer dos alunos, quer minha, aos padrões ortográficos e à competência metacognitiva. No início deste novo ano letivo que decorre, penso que seria necessário e imprescindível dar continuidade a este trabalho, para que os alunos reconhecessem e aplicassem os padrões ortográficos aprendidos de forma cada vez mais autónoma. Mesmo assim, acredito que o caminho foi iniciado de forma muito positiva e aberto para o desenvolvimento das competências referidas anteriormente. Assim, se tivesse oportunidade, planearia novas situações pedagógicas que permitissem aos alunos aplicarem as aprendizagens construídas com este ciclo de investigação-ação e ampliaria as aprendizagens (pois há mais padrões a aprender). Tendo consciência que esta competência é transferível para as outras áreas curriculares, numa intervenção futura, planearia mais intervenções com o objetivo de desenvolver o currículo, possibilitando aos alunos a construção contínua da competência de aprender a aprender, transversal a todas as áreas. Só assim conseguirei desenvolver práticas em que seja valorizado o processo de aprendizagem, durante o qual o aluno desenvolva capacidades “para organizar e regular a sua própria aprendizagem; para regular eficazmente o seu tempo; para resolver problemas; para adquirir, processar, avaliar e assimilar novo conhecimento” (Comissão Europeia, 2004, citado por Alonso, Roldão & Vieira, 2006, p.2).

De um modo geral, faço um balanço bastante positivo de todo este projeto, especialmente depois de construir este documento reflexivo. Tal como tenho vindo a referir, tanto através de observações realizadas ao longo das implementações como na análise dos dados recolhidos, consegui verificar que o impacto do projeto foi notável para os alunos e, como é claro, também para mim. Apesar de terem sido cometidas algumas falhas, considero que estas foram importantes para me ajudar a refletir e a progredir, oferecendo-me uma formação inicial que me será bastante útil no meu percurso como profissional. A meu ver, este processo foi, acima de tudo, um processo de edificação de muitas aprendizagens e descobertas. Foram sempre surgindo dúvidas e incertezas relativamente à minha prática e espero que persistam ao longo de toda a

minha vida, pois só assim se manterá a preocupação de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Há ainda um longo caminho a percorrer, com muitos obstáculos para ultrapassar e muitas aprendizagens para construir. Para tal, é essencial que toda a minha prática profissional possua uma constante preocupação de investir na formação contínua para evoluir como profissional informada e reflexiva. Para isso, todos os momentos desta prática foram fundamentais, a vários níveis, fazendo-me crescer como pessoa e como profissional e fornecendo-me bases sólidas para a construção da minha profissionalidade, que me possibilitarão, com empenho, entrega, vontade, responsabilidade e disponibilidade, chegar cada vez mais longe e tornar-me numa boa professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. C. (2001). Em Defesa da Investigação-Ação. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 37, Oeiras: (S/E), pp. 175-176.
- Alonso, L., Roldão, M. & Vieira, F. (2006). *Construir a competência de aprender a aprender: Percorso de um projecto*. Braga: Universidade do Minho.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, Luísa (2007) *A compreensão na leitura: investigação, avaliação, boas práticas. Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Buescu, Helena C. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ministério da Educação e Ciência.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. (2010). Sociedad y lectura. La importância de los mediadores en lectura, in *Formar Leitores para ler o Mundo*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.95-104.
- Cervera, Juan (1991). *Teoria de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Choppin, A. (1991). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Costa, Carla Manuela Duarte da Silva. (2012). *Iniciando a construção do processo de aprender a aprender : aprender a compreender textos não literários*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação.
- Costa, Helena Sofia Gonçalves. (2013). *Iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento: ler para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa : questões relativas à fidelidade e validade*. Educação unisinos, 12 (1), pp.5-15. Curriculares. Publicado online

na página <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/160.pdf>, consultado dia 19 de setembro de 2017.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, n.º2, pp. 355-379.

Esteve, M. F. (2009). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.

Freitas, M. J. Alves e Costa (2007), *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*, Lisboa: DGIDC

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Magalhães, M^a de Lurdes. (2006) *A aprendizagem da leitura. Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.

Marques, B. S. (1999). «Do livro único à diversidade dos manuais na disciplina de geografia» in R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva e M. L. D. Sousa (orgs). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, pp. 317-334.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Moreira, Maria A. F. F. L; Marques, Isabel; Vieira, Flávia. (2001). "A investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação", Trabalho apresentado em VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, In Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, pp. 619-629 na Europa.

Pereira, I. S. P. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).

Pereira, Iris Susana Pires, coord. (2010). *O ensino do Português no 1.º ciclo do ensino básico: Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de Português*. (vol.1 e 2). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Ramos, Ana Margarida (2013). *“Educação Literária: o lugar da literatura no primeiro ciclo do Ensino Básico”*. MOCINO GONZÁLEZ, Isabel e Silva, Maria Madalena Teixeira da (org.). *Literatura para a infância e juventude e educação literária*. Porto: Deriva, pp.52-72.

Reis, C. (Coord), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rodrigues, A. F. (1999). «Das configurações do manual às representações de literatura» in R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva e M. L. D. Sousa (orgs). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, pp. 423-440.

Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (Org) (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: ME/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Solé, I. (1999). *Estratégias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sousa, M. L. D. (1999). «Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de português» in R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva e M. L. D. Sousa (orgs). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, pp. 495-505.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação Referenciada

Projeto educativo da instituição (volume 1 e 2)

ANEXOS

ANEXO 1 – Ficha de trabalho (primeira aplicação)

Ficha de Trabalho – Português 1.º Ano



Nome: _____
Data: ____/____/____ Observações: _____

1. Lê o texto.

Um passeio de bicicleta

No fim-de-semana passado, a Clara e a Glória foram passear com os primos para uma das planícies Alentejanas.

Andaram de bicicleta na ciclovia e caminharam através de campos floridos.

Ficaram a dormir numa casinha antiga onde vivia uma mulher com os seus dois cães, chamados Anão e Trica. A mulher ensinou canções antigas e contou histórias engraçadas. Foi uma noite muito alegre.

Ao amanhecer, ela ofereceu maçãs e bolachas a todos os meninos para a viagem de regresso a casa.



2. **Sublinha** no texto as palavras que não conheces.

3. Responde.

3.1) Para onde foram passear as duas meninas? Com quem foram?

Ficha de Trabalho – Português 1.º Ano



3.2) Onde ficaram a dormir?

3.3) O que ofereceu a mulher aos primos?

4. Faz corresponder cada palavra à imagem correta.

Chita

Golfinho

Tambor

Globo

Balões



Ficha de Trabalho – Português 1.º Ano



5. Completa com **nh, lh** ou **ch**.

___apéu li___a pa___a mo___ila vari___a

6. Completa com **am, em, im, om** ou **um**.

t___pa ___pada pud___ b___bo ___bigo

7. Completa com **an, en, in, on** ou **un**.

j___tar pim___to v___te ___da m___do

8. Completa com **ãs,ães,ãos** ou **ões**.

r___ m___ irm___ lim___ le___

9. Escolhe uma palavra e forma uma frase.

flor blusa flauta

Ficha de Trabalho – Português 1.º Ano



10. Escuta e numera as imagens de 1 a 5.



11. Escuta e numera as palavras de 1 a 5.

livro

campeão

inverno

milho

cachorro

12. Escuta e escreve as palavras.

Bom trabalho! ☺

ANEXO 2 – Divisão da obra em quatro partes lógicas

Obra “A ovelhinha preta”, de Elizabeth Shaw

Divisão do texto em 4 partes lógicas

1º Momento de leitura (Situação Inicial)

Texto narrativo

“Era uma vez um pastor que vivia muito longe nas montanhas. Tinha um cão pastor chamado *Piloto*, que o ajudava a guardar as ovelhas.

O *Piloto* guardava as ovelhas enquanto o pastor ficava sentado numa pedra a fazer malha.

O pastor fazia meias e cachecóis e camisolas e cobertores, todos de pura lã, e vendia-os no mercado da aldeia.

Quando o pastor reparava que uma ovelha estava a afastar-se muito do rebanho, pegava num apito de madeira e dava uma curta apitadela. Era um sinal para o *Piloto* correr atrás da ovelha e trazê-la uma vez para junto das outras.

Então o *Piloto* sentia-se muito importante.

Ao pôr-do-sol o pastor dava uma apitadela longa, e isto significava que o *Piloto* tinha de reunir as ovelhas e conduzi-las para o redil.

À medida que as ovelhas iam saltando lá para dentro, o pastor contava-as para ter a certeza de que estavam todas.” (pág. 6-12)

- Proposta de vocabulário a explorar: “redil”; “malha”.
- Guião de exploração de leitura (durante a leitura);
- Dígrafos: «nh», «lh», «ch»;

2º Momento de leitura (Problema)

Texto narrativo

“Ao pôr-do-sol o pastor dava uma apitadela longa, e isto significava que o *Piloto* tinha de reunir as ovelhas e conduzi-las para o redil.

À medida que as ovelhas iam saltando lá para dentro, o pastor contava-as para ter a certeza de que estavam todas.

Todas as ovelhas eram brancas, menos uma. Havia uma ovelhinha preta. Quando o *Piloto* ladrava «Todas para a esquerda!» ou «Todas para a direita!» ou «Alto!», todas as ovelhas obedeciam. Todas, menos a ovelhinha preta, que muitas vezes virava para a esquerda quando devia virar para a direita, porque estava a pensar noutra coisa qualquer.

O *Piloto* ficava muito aborrecido.

- Aquela ovelha preta não me obedece!-queixava-se o *Piloto* ao pastor. – E penso por elas!

A ovelhinha preta gostaria de ser como as outras.

- O *Piloto* repara quando eu faço uma asneira porque eu sou preta. – disse ela ao pastor. – Não me podias fazer um casaquinho branco para eu passar despercebida?

- Ora essa! – respondeu o pastor. – Tu dás até muito jeito. Quando eu vos conto a todas ao saltarem para o redil, quase que adormeço. Mas sou sempre acordado pela minha ovelhinha preta a saltar lá para dentro, especialmente se tu tropeças.

Mas o *Piloto* gostava de ordem e disciplina no rebanho.

- Pois espera! – Rosnou ele para a ovelhinha preta. – Hei-de fazer com que sejas vendida depois da tosquia.

Depois ficamos com um belo rebanho bem ordenado! “ (pág. 14 -22)

- Proposta de vocabulário a explorar: “despercebida”; “rosnou”; “tosquia”.
- Guião de exploração de leitura (durante a leitura);
- Ditongos nasais: «ãs»; «ãos»; «ães»; «ões»;

3º Momento de leitura (Peripécias)

Texto narrativo

“A ovelhinha preta olhou pensativamente para as nuvens branquinhas no céu.

«O pastor diz que elas são as almas das ovelhinhas boas», pensou ela. «Talvez um dia eu também seja uma nuvem branca!»

Depois reparou que por trás da montanha o céu estava a ficar escuro.

- Vai chover! – gritou ela.

- Eu digo-te quando for chover! – retorquiu o Piloto.

Rebentou uma tempestade súbita, com granizo, vento e neve.

- A minha malha vai-se estragar! – gritou o pastor. – Anda, *Piloto*, temos de nos abrigar.

Correram para a cabana do pastor.

- As ovelhas ficam bem. Têm os seus belos casacos de lã.

Acendeu um belo fogo para secar a roupa e bebeu um copo ou dois. Caiu a noite.

- Amanhã logo tratamos das ovelhas – disse o pastor.

- Não há motivo para cuidados – disse o *Piloto* - elas ficam onde estão porque eu não estou lá para lhes dizer o que hão de fazer.

E estendeu-se ao pé do lume.

Entretanto, as ovelhas estavam a ficar nervosas e inquietas.

- Onde está o *Piloto*? – baliaram elas. – Que é que havemos de fazer?

- Temos de procurar abrigo – disse a ovelhinha preta. – Sigam-me! Acho que sei onde há uma gruta!

Conduziu-as pela colina acima até um sítio onde havia uma gruta.

- Temos de nos manter juntas umas das outras para nos aquecer-mos. Quando clarear vou à procura do pastor – disse a ovelhinha preta. “ (pág. 24-34)

- Proposta de vocabulário a explorar: “retorquiu”; “súbita”; “baliaram”; “clarear”.
- Guião de exploração de leitura (durante a leitura);
- Encontros consonânticos «br»; «cr»; «dr»; «fr»; «gr»; «pr»; «tr»; «vr»; «bl»; «cl»; «fl»; «gl»; «pl»; «tl».

Texto narrativo

“Na manhã seguinte já tinha parado de nevar, mas até onde a vista alcançava estava tudo branco.

- Encontrar ovelhas hoje é como tentar encontrar um gelado branco do Polo Norte – disse o pastor.

- Sou um mau pastor – suspirou ele, e desejou não ter bebido tanto na noite anterior. – Agora perdi as minhas ovelhas!

- E como é que elas se vão arranjar sem mim? – murmurou o *Piloto*.

E então viram uma mancha negra no cimo da colina.

- Piloto! – gritou o pastor.

- Talvez seja a nossa ovelhinha preta!

E correram para ela.

Dentro da gruta encontramos as ovelhas todas. Houve grande alegria.

- Minha ovelhinha preta! – disse o pastor carinhosamente. – Se não fosses tu se calhar eu não encontrava o meu rebanho.”

- Bem, talvez ela seja útil como sinal, já que não serve para mais nada – resmungou o *Piloto*, com ciúmes.

O sol apareceu e a neve derreteu-se. – Formar fileiras! Em frente, marche! – ladrou o *Piloto*.

O pastor levou a ovelhinha preta ao colo pela encosta abaixo.

- Eu sempre disse que tu eras uma ovelhinha que dava muito jeito – disse ele.

Quando chegou a altura da tosquia, o pastor meteu a lã em sacos. Havia dez sacos de lã branca e um saquinho pequeno de lã preta.

- E agora, que tal vender aquela ovelha preta? – Sugeriu o *Piloto*. – Depois ficávamos com um rebanho bem ordenadinho. – Nada disso! – respondeu o pastor. – Tenho uma ideia!

- Posso fazer padrões muito bonitos com lã preta e branca!

Fez meias e cachecóis e cobertores com desenhos, e vendeu-os por bom preço no mercado.

Com o dinheiro comprou mais algumas ovelhas e carneiros pretos.

Em breve tinha um rebanho de ovelhas e carneiros brancos e pretos malhados. Eram todos diferentes, e ainda bem, porque agora eram todos iguais. “ (pág. 36-50)

- Proposta de vocabulário a explorar: “colina”; “fileiras”; “padrões”.
- Guião de exploração de leitura (durante a leitura);
- Vogais nasais: «am», «em», «im», «om», «um», «an», «en», «in», «on», «un»,

ANEXO 3 – Guião de leitura 1 – antes da leitura da obra

Guião de Leitura 1 **A Ovelhinha Preta**
Elizabeth Shaw

Nome

Data / / N.º

Antes da Leitura da Obra

1. Observa a capa do livro "A ovelhinha preta", de Elizabeth Shaw.
2. Pinta a etiqueta com o título da obra de vais ler.

Caminho	A ovelhinha preta
O pastor	Elizabeth Shaw

3. Pinta a imagem que corresponde à obra, de acordo com a informação da capa do livro.



4. Através da observação da ilustração da capa, identifica as três personagens presentes.

--	--	--

5. Na tua opinião, existem ovelhas pretas? _____

6. Segundo a ilustração, onde decorrerá a ação? _____

7. Escuta a leitura da informação da contracapa do livro.

7.1 Assinala com um X a resposta correta.

Elizabeth Shaw era...

escritora. cantora. escritora e ilustradora.

Bom Trabalho ©

ANEXO 4 – Guião de leitura 2 - durante a leitura: 1.º momento – situação inicial

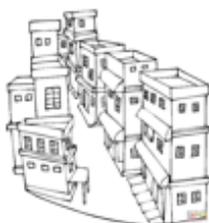
Guião de Leitura 2 **A Ovelhinha Preta**
Elizabeth Shaw

Nome

Data / / N.º

Durante a Leitura
1.º Momento – Situação Inicial

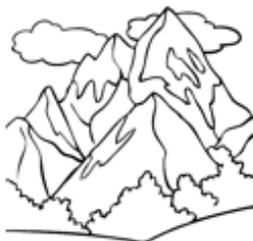
1. Ouve a história e responde com atenção.
2. Pinta o local onde vivia o pastor.



Cidade



Floresta

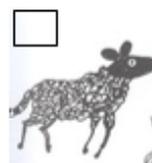


Montanha

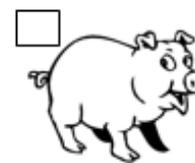


Castelo

3. Assinala com um x as personagens da história.



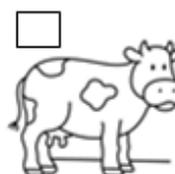
Ovelhinha Preta



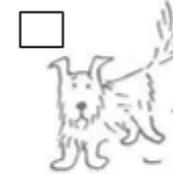
Porco



Rebanho



Vaca



Cão



Pastor

4. Escolha a tua personagem favorita da história e representa-a.



5. Desenha o objeto que o pastor usava para chamar as ovelhas.



6. Assinala com um X a resposta correta.

- As ovelhas viviam todas juntas e formavam um

Quintal. Rebanho. Campo.

- O pastor reunia e prendia as ovelhas no ...

redil. poço. ribeiro.

Bom Trabalho ☺

ANEXO 5 – Guião de leitura 3 – durante a leitura: 2.º momento – problema

Guião de Leitura 3		A Ovelhinha Preta	
		Elizabeth Shaw	
Nome	<input type="text"/>		
Data	<input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>	N.º	<input type="text"/>

Durante a Leitura
2.º Momento – Problema

1. Ouve o 2.º momento da história e responde com atenção.
 - a) Ao pôr-do-sol, o pastor dava uma apitadela longa...**
 - que significava que estava cansado e deixava o Piloto sozinho a tomar conta das ovelhas.
 - que significava que o Piloto tinha de reunir as ovelhas e conduzi-las ao redil.
 - b) No rebanho...**
 - todas as ovelhinhas eram brancas.
 - todas as ovelhinhas eram brancas, menos uma que era preta.
 - c) Enquanto o rebanho entrava no redil, o pasto.....**
 - contava as ovelhas para ter a certeza que estavam todas.
 - procurava a ovelhinha preta .
 - guardava a malha e regressava a casa.
3. Responde corretamente.
 - 3.1)** O que é que o Piloto fazia quando o pastor dava uma apitadela mais demorada?

3.2) No rebanho havia uma ovelhinha diferente. Como era ela? Rodeia as 3 palavras que melhor a caracterizam.

Branca Grande Distraída Atenta Magra Preta Tristonha Feliz

3.3) Como era o cão *Piloto*? Rodeia as 3 palavras que melhor o caracterizam.

Preto Meigo Trabalhador Organizado Preguiçoso Mandão Compreensivo

4. Responde oralmente.

4.1) Por que razão o cão não queria uma ovelhinha diferente no rebanho?

4.2) O que é que o Piloto disse que ia acontecer à ovelhinha?

4.3) O que é que tu pensas sobre esta ideia do Piloto?

4.4) O que achas que vai acontecer a seguir na história?

4.5) Na tua opinião, o Piloto era um bom ou mau cão pastor? Porquê?

4.6) Agora, pensa. Porque é que achas que ele se chamava *Piloto*?

5. Escolha a tua personagem favorita da história e representa-a.

ANEXO 6 – Tabela dos ditongos nasais

Imagens para a exploração dos ditongos nasais



Maçãs



Avelãs



Mãos



Chãos

Completa de acordo com o exemplo.

a maçã	as maçãs
a avelã	as
a mão	as
a romã	as
a lâ	as



Cães



Pães



Balões



Botões

Completa de acordo com o exemplo.

o cão	os cães
o pão	os
a mãe	as
o alemão	os
o capitão	os

Completa de acordo com o exemplo.

a mão	as mãos
o chão	os
o irmão	os
o cidadão	os
o órfão	os

Completa de acordo com o exemplo.

o balão	os balões
o botão	os
o pião	os
o leão	os
o pavão	os
o cartão	os

ANEXO 7 – Guião de leitura 4 – durante a leitura: 3.º momento – peripécias

Guião de Leitura 4	A Ovelhinha Preta
	Elizabeth Shaw
Nome	<input type="text"/>
Data	<input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/> N.º <input type="text"/>

Durante a Leitura 3.º Momento – Peripécias

1. Ouve o 3.º momento da história e responde com atenção.
2. “A ovelhinha preta olhou pensativamente para as nuvens branquinhas no céu. O pastor diz que elas são as almas das ovelhinhas boas». Por que razão terá o pastor dito isto?
3. Selecciona a opção correta.

a) As ovelhas procuraram abrigo na montanha porque rebentou uma grande....

- tempestade.
 trovoada.
 festa.

b) Para fugir da neve e do vento, o rebanho abrigou-se numa....

- casa.
 gruta.
 ribeira.

c) O Piloto achava que as ovelhas iam....

- fugir, com medo.
 procurar um abrigo.
 ficar no mesmo sítio.

d) As ovelhas conseguiram aquecer-se....

- correndo de um lado para o outro.
 fazendo uma fogueira.
 mantendo-se juntas umas das outras.

4. Completa os espaços em branco com as palavras do quadro ao lado.

a) Surgiu uma _____ com _____, _____ e _____.

b) As ovelhas estavam a ficar _____ e _____.

5. Como imaginas a ovelhinha preta a ajudar as restantes ovelhas? Representa através do desenho.

tempestade
nervosas
granizo
Inquietas
neve
vento

ANEXO 8 – Guião de leitura 5 – depois da leitura: 4.º momento – resolução

Guião de Leitura 5 A Ovelhinha Preta
Elizabeth Shaw

Nome

Data / / N.º

Depois da Leitura
4.º Momento – Resolução

1. Ouve o 4.º momento da história com muita atenção.
2. Regista as novas palavras que aprendeste e representa-as através do desenho. Forma frases com as palavras.

3. Selecciona a resposta correta.

Na manhã seguinte já tinha parado de nevar mas ainda estava....

- tudo branco à volta da casa do pastor.
- tudo branco na aldeia.
- tudo branco para onde o pastor olhava.

4. Quem é que ajudou a encontrar o rebanho? Rodeia e escreve o nome do animal.



5. “- Bem, talvez ela seja útil como sinal, já que não serve para mais nada. “

- 5.1. Quem disse isto?

- 5.2. De quem está a falar quando diz *ela*?

- 5.3. Por que motivo é que tu achas que esta personagem disse isto? |

6. Agora que já escutaste um pouco do último momento da história *A Ovelhinha Preta*, é a tua vez de leres para os teus colegas.

“Quando chegou a altura da tosquia, o pastor meteu a lã em sacos. Havia dez sacos de lã branca e um saquinho pequeno de lã preta.

- E agora, que tal vender aquela ovelha preta? – Sugeriu o *Piloto*. – Depois ficávamos com um rebanho bem ordenadinho.

- Nada disso! – respondeu o pastor. – Tenho uma ideia! Posso fazer padrões muito bonitos com lã preta e branca!

Fez meias e cachecóis e cobertores com desenhos, e vendeu-os por bom preço no mercado. Com o dinheiro comprou mais algumas ovelhas e carneiros pretos.

Em breve tinha um rebanho de ovelhas e carneiros brancos e pretos malhados. Eram todos diferentes, e ainda bem, porque agora eram todos iguais. “

7. Ordena a frases de 1 a 5 de acordo com os acontecimentos da última parte da história.

- ___ Dentro da gruta encontraram todas as ovelhas.
- ___ O pastor levou ao colo a ovelhinha preta pela encosta abaixo.
- ___ O pastor usou a lã preta para fazer desenhos nas peças e vendeu-as no mercado.
- ___ O pastor avistou uma mancha negra no cimo da colina.
- ___ Com o dinheiro, o pastor comprou ovelhas e carneiros pretos.

8. Que ideia teve o pastor depois de tosquiar a ovelhinha preta? Ilustra.



9. Observa as guardas iniciais e finais do livro. Que diferenças encontras? Explica a razão dessas diferenças.

Guardas iniciais



Guardas finais



10. “Eram todos diferentes, e ainda bem, porque agora eram todos iguais.”

10.1. Quem disse isto?

10.2. De quem está a falar quando diz *todos*?

10.3. Concordas com esta afirmação? Diz porquê.

11. O rebanho do fim é igual ao rebanho do início da história? Desenha-o e marca as diferenças.



12. Debate oralmente com os teus colegas.

12.1. Qual a tua opinião sobre a história *A Ovelhinha Preta*, agora que a leste e conheces toda?

12.2. Qual a tua personagem favorita? Explica porquê.

12.3. O que achaste do final da história? Já estavas à espera ou ficaste surpreendido/a? Porquê?

12.4. Todas as histórias nos ensinam sempre alguma coisa importante para a nossa vida. O que nos ensina a história *A Ovelhinha Preta*?

Nome: _____

Data: ____/____/____ Observações: _____

1. Lê o texto.

Um passeio de bicicleta

No fim-de-semana passado, a Clara e a Glória foram passear com os primos para uma das planícies Alentejanas.

Andaram de bicicleta na ciclovía e caminharam através de campos floridos.

Ficaram a dormir numa casinha antiga onde vivia uma mulher com os seus dois cães, chamados Anão e Trica. A mulher ensinou canções antigas e contou histórias engraçadas. Foi uma noite muito alegre.

Ao amanhecer, ela ofereceu maçãs e bolachas a todos os meninos para a viagem de regresso a casa.



2. **Sublinha** no texto as palavras que não conheces.

3. Responde.

3.1) Para onde foram passear as duas meninas? Com quem foram?

3.2) Onde ficaram a dormir?

3.3) O que ofereceu a mulher aos primos?

4. Rodeia a palavra correta de acordo com o texto.

- a) A Clara e a Glória foram **passoar/cantar** com os primos.
- b) Caminharam em campos **floridos/ gigantes**.
- c) A mulher contou histórias **horríveis/engraçadas**.

5. Faz corresponder cada palavra à imagem correta.

Chita

Golfinho

Tambor

Globo

Balões



6. Legenda as imagens.



7. Completa com **nh**, **lh** ou **ch**.

___apéu li___a pa___a mo___ila vari___a

8. Completa com **am**, **em**, **im**, **om** ou **um**.

t___pa ___pada pud___ b___bo ___bigo

9. Completa com **an**, **en**, **in**, **on** ou **un**.

j___tar pim___to v___te ___da m___do

10. Completa com **ãs**, **ães**, **ãos** ou **ões**.

r___ m___ irm___ lim___ le___

11. Completa com **vr, br, cr, dr, fr, gr, pr** ou **tr**.

a ____ aço ____ eme ____ agão re ____ esco ____ uta
____ esente ____ evo li ____ o

12. Completa com **bl, cl, fl, gl, pl** ou **tl**.

____ oco ____ arão ____ auta ____ obo ____ utão a ____ etismo

13. Completa os espaços em branco com as palavras da coluna ao lado.

- a) A mãe dá _____ ao bebé na _____ nova.
b) Os _____ usam a _____ de água.
c) Na _____ há uma _____ com flores.

clareira
bombeiros
banho
floresta
banheira
bomba

14. Escolhe uma palavra e forma uma frase.

flor blusa flauta

15. Escuta e numera as imagens de 1 a 5.



16. Escuta e numera as palavras de 1 a 5.

livro

campeão

inverno

milho

cachorro

17. Escuta e escreve as palavras.

Bom trabalho!

