



FUNDAÇÃO
VASCO VIEIRA
DE ALMEIDA



Com o apoio de:
FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN

PRÉMIO

Ana Maria Vieira de Almeida

HUMANISTA ↵
CIDADÃ ↗
PEDAGOGA ↵

2023 | 1ª EDIÇÃO
TRABALHO VENCEDOR

**Arriscar a Mudança: os desafios dos modelos
multinível no ensino da leitura e da escrita**

FERNANDA LEOPOLDINA VIANA | IOLANDA RIBEIRO | CELDA MORGADO
IRENE CADIME | SANDRA SANTOS | BRUNA RODRIGUES
HELENA COSTA | MARIA DO CÉU COSME | RUI RAMOS

ARRISCAR A MUDANÇA

OS DESAFIOS DOS MODELOS MULTINÍVEL NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

**Fernanda Leopoldina Viana | Iolanda Ribeiro |
Celda Morgado | Irene Cadime | Sandra Santos |
Bruna Rodrigues | Helena Costa |
Maria do Céu Cosme | Rui Ramos**

FICHA TÉCNICA

AUTORES:

Fernanda Leopoldina Viana

Iolanda Ribeiro

Celda Morgado

Irene Cadime

Sandra Santos

Bruna Rodrigues

Helena Costa

Maria do Céu Cosme

Rui Ramos

IMAGENS CONSTANTES DO ANEXO 1

Linnea Lidegran

EDIÇÃO:

2023

Fundação Vasco Vieira de Almeida

Fundação Calouste Gulbenkian

Investigare-Associação para a Investigação em Leitura, Escrita e Neurociências

ISBN 978-989-35218-2-3



9 789893 521823

APOIOS



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Este trabalho foi parcialmente financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências: UIDB/00317/2020
UIDP/00317/2020.



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

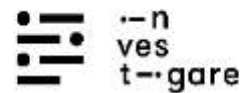
Este trabalho foi parcialmente financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIPsi (Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho), com a referência UIDB/PSI/01662/2020.



Este trabalho foi parcialmente financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito dos projetos do inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação do Instituto Politécnico do Porto), com a referência UIDP/05198/2020.



CÂMARA
MUNICIPAL DE
GUIMARÃES



Associação para a Inclusão em Educação
Entre a Recolha e a

AGRADECIMENTOS

Os autores não podem deixar de endereçar um agradecimento especial ao Município de Guimarães, na pessoa da Dr.ª Adelina Paula Pinto, pelo desafio lançado ao grupo de missão do PNPSE e a todos os participantes no projeto «*Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização do modelo multinível*», cujos nomes se listam abaixo:

Alice Tomé (Escola Básica de Souto Santa Maria)
Amélia Gonçalves (Escola Básica de Donim)
Ana Macedo (Escola Básica de Serrado)
Ana Sofia Melo (Psicóloga)
Anabela Gonçalves (Escola Básica de Fafião)
Anabela Lopes (Escola Básica de Donim)
Cândido Salgueiro (Professor de Apoio Educativo)
Carina Freitas (Técnica Superior)
Celeste Vidal (Escola Básica de Fafião)
Cláudia Diogo (Escola Básica de Souto Santa Maria)
Cristina Pinto (Escola Básica de Barco)
Eliana Silva (Escola Básica de Donim)
Florbela Oliveira (Escola Básica de Serrado)
Francisco Ramos (Escola Básica de Souto Santa Maria)
Isabel Antunes (Escola Básica de Barco)
Liliana Freitas (Escola Básica de Souto)
Luís Morais (Diretor do Agrupamento)
Luísa Martins (Escola Básica de Igreja e Professora de Apoio Educativo)
Lurdes Costa (Professora de Educação Especial)
Maria da Conceição Pereira (Professora de Apoio Educativo)
Maria Manuela Silva (Professora de Apoio Educativo)
Maria Margarida Rosário (Escola Básica de Serrado)
Natércia Reis (Escola Básica de Igreja)
Patrícia Macedo (Escola Básica de Barco)
Sandra Oliveira (Escola Básica de Igreja)
Sara Reis da Silva (Instituto de Educação da Universidade do Minho)
Sílvia Oliveira (Escola Básica de Barco)
Sílvia Silva (Escola Básica de Igreja)
Susana Neves (Escola Básica de Barco)

**ESTA OBRA FOI VENCEDORA DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO PRÉMIO
ANA MARIA VIEIRA DE ALMEIDA – 2023**

O Prémio Ana Maria Vieira de Almeida, instituído pela Fundação Vasco Vieira de Almeida, conta com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e tem como intuito celebrar a memória de Ana Maria Vieira de Almeida.

O Prémio destina-se à revelação de novos valores e trabalhos científicos de investigação em modelos inovadores na área da educação infantil, pré-primária e primária, tendo um carácter bienal.

O prémio é atribuído no âmbito de uma candidatura competitiva, sendo avaliado por um painel de especialistas.

Membros do júri:

Vasco Vieira de Almeida, Guilherme D'Oliveira Martins, Isabel Alçada, Ana Maria Bettencourt e Maria Emília Brederode Santos.

RESUMO

A percentagem de alunos com dificuldades na aprendizagem e a sua maior prevalência em estratos sociais desfavorecidos tem merecido uma atenção privilegiada por parte de diferentes sistemas educativos, incluindo o português, tendo em conta as implicações das mesmas nas trajetórias académicas dos alunos, no seu desenvolvimento a nível interpessoal, pessoal e comportamental, nas opções de carreira e no exercício da cidadania.

As dificuldades registadas ao nível da leitura conduzem ao comprometimento dos percursos académicos e este, por sua vez, abre a porta ao abandono escolar precoce. Pela sua atualidade, convocamos as palavras de Barbara Bush, em 1995, então primeira-dama dos Estados Unidos, no prefácio da obra *Family literacy. Connections in schools and communities* (Morrow, 1995), no qual afirmava estar convencida de que a criminalidade, a existência de cidadãos sem abrigo, a violência, a gravidez na adolescência e até a ocorrência de diversas doenças poderiam diminuir se as pessoas possuísem competências de literacia mais desenvolvidas. Alertou, também, para o facto de muitos dos adultos – na época (mas também atualmente) – com frágeis competências de literacia serem os pais de crianças em risco de crescer e de falhar, também elas, como futuros pais, perpetuando-se um círculo vicioso.

Os modelos de intervenção de cariz remediativo têm-se mostrado pouco eficazes, eficácia que é tanto menor quanto mais tarde se inicia a intervenção. A passagem de um modelo intervenção de cariz remediativo para uma abordagem de índole preventiva constituiu uma mudança no paradigma de intervenção, sistematizado nos modelos multinível. O foco da ação deixou de estar centrado exclusivamente no aluno, passando a incorporar um conjunto de mudanças a nível organizacional das escolas e das práticas de ensino. Desde logo, a ênfase colocada na transferência do conhecimento científico para as práticas educativas deveria permitir uma redução no número de alunos em risco. Esta hipótese foi confirmada em numerosos estudos que mostraram a redução no número de casos sinalizados. Adicionalmente, verificou-se que esta abordagem contribuía para melhorar a aprendizagem de todos os alunos, incluindo os que apresentavam já um desempenho excepcional. Reconhecendo-se que em todos os sistemas educativos uma percentagem de alunos apresentará dificuldades, a intervenção tem de ser precoce e de natureza preventiva. Para tal, e à semelhança do que acontece na medicina, é necessário proceder a rastreios universais e a monitorizações sistemáticas, com recurso a técnicas terapêuticas desenvolvidas e validadas pela investigação científica. Esta abordagem não elimina a necessidade de uma intervenção remediativa nem a necessidade de mobilização de medidas que respondam aos alunos que, apesar desta abordagem preventiva, não registam progressos na aprendizagem.

Nesta obra é apresentado o projeto «Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização do modelo multinível» financiado pela Câmara Municipal de Guimarães e coordenado por investigadoras da Universidade do Minho (Centro de Investigação em Psicologia e Centro de Investigação em Estudos da Criança). Este projeto, de cariz eminentemente preventivo, tinha os seguintes objetivos: i) assegurar a transferência do conhecimento científico para o processo de ensino da leitura; ii) construir e testar um modelo que operacionalize as medidas universais de aprendizagem; iii) definir, testar e validar procedimentos de sinalização de alunos em risco na aprendizagem da leitura; iv) validar modelos alternativos e inclusivos de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura; v) definir linhas orientadoras para a implementação e posterior disseminação de um modelo de sinalização, diagnóstico e intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura; vi) promover o sucesso escolar na área da leitura.

Elencar o sucesso escolar em último lugar é intencional, na medida em que se pretende enfatizar todo o processo a ele conducente.

O conhecimento científico produzido nas últimas décadas no que concerne ao ensino da leitura e da escrita deve ser apropriado por quem tem a complexa tarefa de ensinar estas competências básicas e deve ser transformado em práticas refletidas. O capítulo dedicado à fundamentação teórica deste projeto sintetiza e apoia esta apropriação; a formação facultada no âmbito do mesmo confirmou que a mudança tem de ser apoiada por trabalho colaborativo que imprima segurança, num processo de investigação-ação.

O trabalho colaborativo desenvolvido conduziu à elaboração de um vasto conjunto de sequências didáticas, que são disponibilizadas, em anexo, num formato facilmente reproduzível.

O modelo de intervenção desenhado evidenciou a inexistência de instrumentos de avaliação destinados ao rastreio universal de alunos «em risco», pelo que houve necessidade de os produzir, ao mesmo tempo que se identificavam outros que pudessem, com as precauções devidas, ser utilizados para este mesmo fim. Lacuna idêntica foi constatada para a monitorização das aprendizagens, tendo sido também criados instrumentos originais, merecendo especial destaque as provas de monitorização desenvolvidas para aferir a progressão dos alunos na aprendizagem das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema. Os instrumentos criados no âmbito do projeto são também disponibilizados.

O rastreio universal implementado permitiu a identificação precoce dos alunos «em risco» na aprendizagem da leitura e a planificação de intervenções que atendessem a diferentes perfis de risco, num processo discutido e refletido com os professores titulares e de apoio educativo e do qual se dá conta nesta obra.

A progressiva diminuição dos alunos «em risco» ao longo dos anos letivos em que o projeto foi implementado evitou que fragilidades e dificuldades iniciais se tivessem cristalizado. Os resultados obtidos pelos alunos na Prova de Aferição – 2º ano, que passaram a ser superiores aos registados a nível nacional, quando, antes deste projeto, se situavam abaixo, constituem uma validação externa do impacto do mesmo. Estes resultados são particularmente relevantes, atendendo a que a população-alvo deste projeto era constituída, maioritariamente, por alunos oriundos de níveis socioeconómicos desfavorecidos, com 60.3% dos mesmos abrangidos pela Ação Social Escolar. Eles são, também, a prova de que é possível contrariar trajetórias de insucesso determinadas pela desigualdade social e que vale a pena arriscar a mudança.

Esta obra encontra-se organizada em três partes. Na primeira parte – *Introdução* – são indicados os objetivos do projeto, o contexto em que o mesmo foi realizado, a caracterização dos alunos e o plano de ação que foi delineado. Segue-se a descrição das ações previstas em diferentes eixos: i) formação de professores; ii) construção de provas de rastreio e de monitorização (cf. Anexo 2); iii) avaliação da leitura no quadro da abordagem multinível e a planificação da sua aplicação; iv) elaboração de sequências didáticas (cf. Anexo 2) e; v) programação da avaliação e da intervenção nos alunos sinalizados «em risco».

A segunda parte – *Desenvolvimento* – está organizada em três capítulos. No capítulo 1, descreve-se o racional teórico que o enforma. O capítulo 2 é focado na implementação do projeto, acompanhado de uma reflexão sobre opções tomadas e/ou resultados obtidos. No capítulo 3, é efetuada uma análise das mudanças ocorridas e a apreciação do projeto pelos professores.

Na terceira parte – *Conclusão* – é efetuada uma reflexão relativa a cada um dos objetivos inicialmente definidos e sobre os resultados alcançados, sendo encerrada com um ensaio sobre como organizar um sistema de prevenção das dificuldades na aprendizagem da leitura.

A obra é acompanhada de dois anexos. No primeiro, são apresentadas, de forma detalhada, as sequências didáticas elaboradas para o ensino da leitura e exemplos de guiões para a exploração de obras de literatura para a infância. No segundo, são apresentadas as provas de rastreio e de monitorização concebidas no âmbito deste projeto.

ÍNDICE

RESUMO	6
ÍNDICE.....	9
I - INTRODUÇÃO	11
1. Objetivos.....	12
2. Contexto e alunos.....	13
3. Plano de ação	13
3.1. A formação de professores	16
3.2. O rastreio universal	17
3.3. Medidas universais: sequências didáticas para o ensino da leitura	17
3.4. A monitorização sistemática das aprendizagens e a intervenção junto dos alunos em risco	19
II. DESENVOLVIMENTO	21
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
1. Introdução	21
2. O ensino da leitura	22
3. As competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita	26
3.1. Desenvolvimento linguístico	27
3.1.1. Conhecimento lexical	27
3.1.2. Conhecimento morfológico.....	30
3.1.3. Conhecimento sintático	31
3.1.4. A capacidade para refletir sobre a língua.....	33
3.2. Conhecimentos sobre o impresso	34
3.3. Motivação para aprender a ler e a escrever	38
3.4. Educação literária	39
4. Os modelos multinível.....	41
4.1. Níveis de prevenção e avaliação	42
4.2. Os modelos multinível e o decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho	46
4.3. A avaliação no quadro dos modelos multinível	49
5. O Modelo Simples de Leitura	50
CAPÍTULO 2 - IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO.....	52
2.1. Promoção da leitura - Grupo 1 1º ano de escolaridade ano 1	52
2.1.1. A formação de professores e outros técnicos.....	52
2.1.2. Rastreio universal: medidas e procedimentos	53
2.1.3. Rastreio universal: resultados	56
2.1.4. Medidas universais: sequências didáticas para o ensino da leitura	60
2.1.4.1. Ensino das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, da compreensão e educação literária	60
2.1.5. A educação literária.....	61

2.1.6. Monitorização da aprendizagem da leitura	63
2.1.6.1. Medidas e procedimentos.....	63
2.1.6.2. Resultados e implicações para a diferenciação pedagógica e intervenção em pequeno grupo	65
2.2. Promoção da leitura - Grupo 1 2º ano de escolaridade ano 2	66
2.2.1. Medidas universais: sequências didáticas para o ensino da leitura	66
2.2.2. Medidas implementadas em pequeno grupo	72
2.2.3 Implicações para a prática.....	74
2.3. Promoção da leitura - Grupo 2 1º ano de escolaridade ano 2	76
2.3.1. Rastreio Universal.....	76
2.3.2. Medidas universais: sequências didáticas para o ensino da leitura	80
2.3.2.1. Ensino das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema e da compreensão e educação literária	80
2.3.2.2. Monitorização	80
2.3.2.3. Intervenção junto dos alunos «em risco»	80
CAPÍTULO III - RESULTADOS	82
3.1. Grupo 1: Implementação do projeto no 1º e no 2º anos de escolaridade	83
3.2. Grupo 2: Implementação do projeto no 1º ano de escolaridade	87
3.3. A avaliação pelos professores	89
III. CONCLUSÃO.....	91
1. Assegurar a transferência do conhecimento científico para o processo de ensino da leitura	92
2. Construir e testar um modelo que operacionalize as medidas universais de aprendizagem.....	92
3. Definir, testar e validar procedimentos de sinalização de alunos «em risco» na aprendizagem da leitura	94
4. Validar modelos alternativos e inclusivos de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura	96
5. Definir linhas orientadoras para a implementação e posterior disseminação de um modelo de sinalização, diagnóstico e intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura.....	98
6. Promover o sucesso escolar	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXO 1	108
ANEXO 2	458

I - INTRODUÇÃO

O projeto «Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização do modelo multinível»¹ nasceu da convergência entre investigadores do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho, do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, da Câmara Municipal de Guimarães e do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar em torno da aprendizagem da leitura (e das suas dificuldades), da inclusão e da equidade. Procurou-se que o mesmo contribuísse para a validação de práticas pedagógicas baseadas em conhecimento científico promotoras do sucesso escolar dos alunos de todo o concelho de Guimarães e generalizável a diferentes contextos. O modelo de intervenção que foi concebido, experimentado e avaliado pretendia contribuir para a definição, por parte do Município de Guimarães², de políticas educativas e de gestão de recursos baseados em evidências científicas.

Este projeto teve por base as orientações gerais dos modelos multinível, quer no que concerne ao desenho universal da aprendizagem, quer no que concerne à avaliação (rastreo e monitorização). Considera-se um “modelo integrado” por contemplar as três dimensões nucleares do projeto: i) o contexto; ii) a conceção da avaliação; e iii) os parceiros envolvidos.

Relativamente à dimensão contexto, as atividades previstas – de avaliação e de intervenção – foram concebidas de modo a serem integradas nas sequências didáticas implementadas em sala de aula. Tratou-se de organizar um ensino universal que incorporasse, nas práticas pedagógicas, os dados da investigação científica sobre a leitura. Quanto à segunda dimensão – conceção da avaliação – os instrumentos e procedimentos utilizados foram elaborados de modo a contribuir quer para a definição das medidas de apoio e/ou de intervenção pedagógica diferenciada a implementar, quer para a monitorização do progresso dos alunos. O propósito não era o de classificar, mas de sinalizar atempadamente alunos «em risco» e proporcionar aos mesmos um apoio imediato que impedisse a cristalização dos problemas de aprendizagem na leitura encontrados numa fase inicial da escolarização. Este modelo constitui um modo de assegurar a inclusão e a equidade. Por último, o

¹ Projeto financiado pela Câmara Municipal de Guimarães e apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e por fundos nacionais (PIDDAC), através das Unidades de Investigação e Desenvolvimento (UID/PSI/01662/2019; UID/CIEC/00317/2019), estando associado ao Centro de Investigação em Psicologia-UM e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança-UM.

² O Município de Guimarães manifestou, desde o início, a sua intenção de disponibilizar os materiais e os resultados obtidos a todos os potenciais interessados de quaisquer outros municípios ou escolas.

projeto pressupõe a articulação de todos os parceiros envolvidos: Agrupamento de Escolas, Autarquia (Câmara Municipal de Guimarães), Ministério da Educação (PNPSE) e Universidade do Minho.

O projeto, financiado pelo Município de Guimarães, foi implementado ao longo de dois anos num Agrupamento de Escolas deste concelho, mais especificamente em seis escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. O Agrupamento foi selecionado por cumprir um conjunto cumulativo de critérios: a) pertencer ao Município de Guimarães; b) ter incluído no plano de promoção do sucesso escolar medidas dirigidas aos alunos do 1º ano de escolaridade; c) ter o apoio explícito do Diretor; d) situar-se geograficamente perto da Universidade do Minho; e) ter experiências prévias de colaboração com os dois centros de investigação da Universidade do Minho. O projeto foi apresentado aos professores e aos encarregados de educação e aprovado em Conselho Pedagógico.

Os dois primeiros anos de escolaridade são críticos para a aprendizagem da leitura em todos os países. Dificuldades na aprendizagem inicial da leitura têm, no geral, repercussões quer nas trajetórias de sucesso dos alunos, quer no seu autoconceito como aprendizes e futuros leitores (Lopes, 2010). Por estas razões, os dois primeiros anos de escolaridade foram considerados o alvo deste projeto.

No que concerne aos professores, foi apresentado e analisado o racional teórico subjacente e organizado um modelo de trabalho estruturado a partir de uma formação acreditada. Ao longo dos dois anos, estiveram envolvidos vinte e um professores titulares, cinco professores de apoio educativo, um professor de educação especial, um técnico superior e a psicóloga do Agrupamento. A equipa da Universidade era composta, inicialmente, por quatro investigadores, tendo sido contratada uma bolsista de investigação a tempo inteiro durante dois anos, uma segunda bolsista contratada a tempo parcial durante um ano, e uma bolsista de investigação do Grupo de Investigação em Linguagem, Leitura e Escrita (CIPSI, EPSI-UM). A esta equipa juntaram-se, posteriormente, dois investigadores da área da linguística, um da Universidade do Minho e outro do Instituto Politécnico do Porto. O projeto foi acompanhado pela estrutura da missão do PNPSE, pela vereadora da Educação da Câmara Municipal de Guimarães e pelo Diretor do Agrupamento, tendo sido realizadas reuniões periódicas entre estas entidades e a equipa de investigação.

1. Objetivos

O objetivo principal deste projeto foi o de promover o sucesso escolar dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, apostando numa competência nuclear para o mesmo – a leitura. Como objetivos específicos elencam-se:

a) assegurar a transferência do conhecimento científico para o processo de ensino da leitura;

- b) construir e testar um modelo que operacionalize as medidas universais de aprendizagem;
- c) definir, testar e validar procedimentos de sinalização de alunos «em risco» na aprendizagem da leitura;
- d) validar modelos alternativos e inclusivos de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura;
- e) definir linhas orientadoras para a implementação e posterior disseminação de um modelo de sinalização, diagnóstico e intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura;
- f) promover o sucesso escolar (especificamente na área da leitura).

2. Contexto e alunos

De acordo com a informação constante no projeto educativo do Agrupamento de Escolas, «predomina uma economia rural, de subsistência ou de mercado», a maioria dos pais dos alunos trabalha em fábricas (cutelarias ou têxteis). Não existe um núcleo urbano e a rede de transporte é escassa. Os alunos e as suas famílias manifestam pouco interesse pela escola e pelo estudo, bem como descrença na relevância da escolarização para a futura integração profissional. No ano em que o projeto teve início – ANO 1 – estavam inscritos no 1º ano de escolaridade 63 alunos (Grupo 1). Destes, apenas um não tinha o Português como língua materna e 48 (76.19%) beneficiavam de Ação Social Escolar. As idades variavam entre os 5 e os 7 anos (5 anos: n=16; 6 anos: n=45; 7 anos; n = 1), sendo 38 do sexo feminino (60.3%) e 25 do sexo masculino (39.7%). Estes alunos continuaram a participar no ANO 2 do projeto.

No ANO 2 do projeto estavam inscritos no 1º ano de escolaridade 54 alunos (Grupo 2). Destes, apenas três não tinham o Português como língua materna e 30 (55.6%) beneficiavam de Ação Social Escolar. As idades variavam entre os 5 e os 7 anos (5 anos: n=21; 6 anos: n=33; 7 anos=1), sendo 22 do sexo feminino (40.7%) e 32 do sexo masculino (59.3%).

3. Plano de ação

A elaboração do plano de ação foi organizada em vários eixos: i) formação de professores e apoio à implementação; ii) organização de um rastreio universal no início de cada ano letivo; iii) construção de sequências didáticas para o ensino da leitura e para a educação literária; iv) monitorização sistemática das aprendizagens; v) intervenção atempada junto dos alunos identificados como «em risco» quer nos rastreios, quer nas monitorizações.

No ANO 1 do projeto, o plano foi implementado junto dos alunos do 1º ano de escolaridade (Grupo 1), sendo que no ANO 2 do projeto deu-se continuidade ao trabalho com este grupo e iniciou-se o plano de ação com os novos alunos do 1º ano de escolaridade (Grupo 2).

Na figura 1 apresenta-se o modo como a avaliação, o ensino e a intervenção junto dos alunos «em risco» foi planeada. Na figura 2 apresentam-se as mudanças efetuadas, no ANO 2, ao plano inicial do projeto com os alunos do 1º ano.

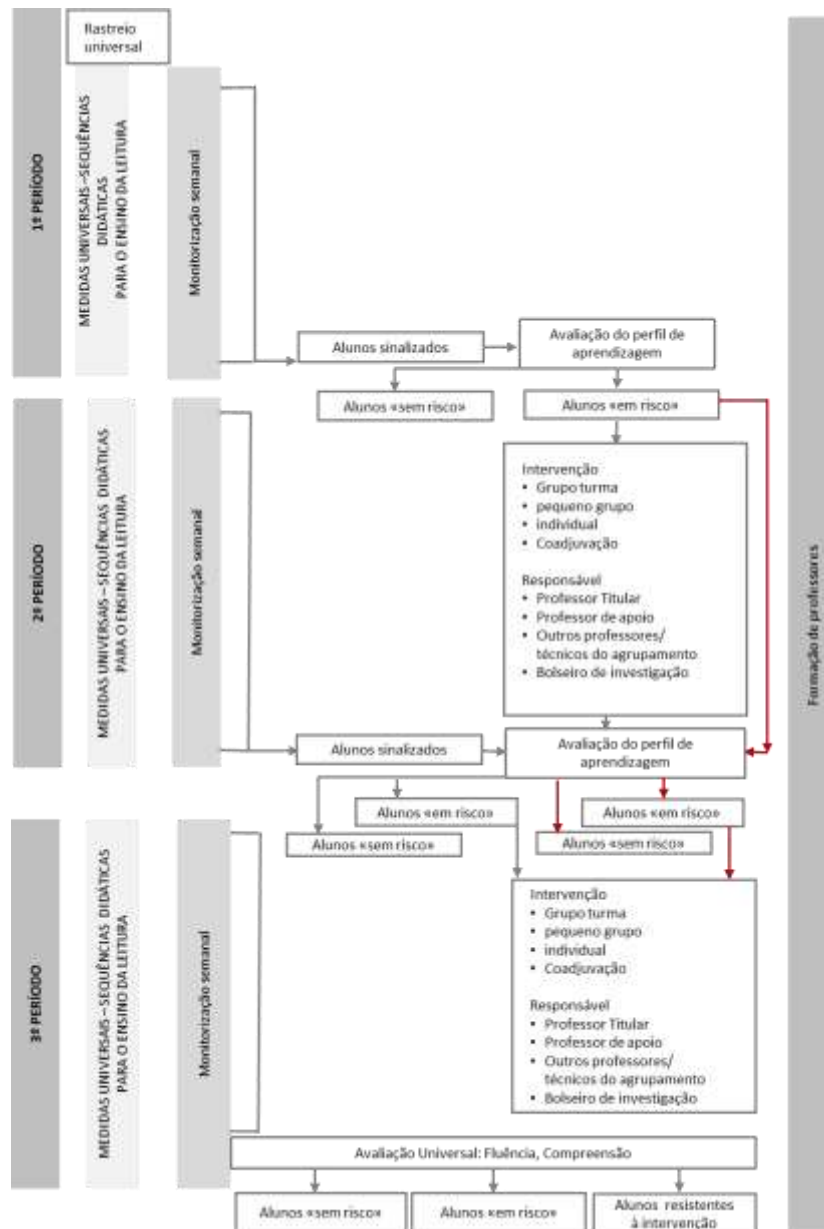


Figura 1 – A organização do ensino no quadro dos modelos multinível - ANO 1

No plano delineado para ambos os anos de implementação do projeto foram contemplados os seguintes aspetos: a) a organização de sequências didáticas no quadro das medidas universais (cf. Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho); b) a organização de um sistema de avaliação a realização de um rastreio universal e a monitorização das aprendizagens; c) a sinalização dos alunos «em risco» e a avaliação do seu perfil de risco; d) a organização da intervenção junto dos alunos «em risco» enquadrada igualmente nas medidas universais. No ANO 2 do projeto, a monitorização semanal foi substituída por duas monitorizações, realizadas no final de cada período letivo (cf. Figura 2), uma vez que se concluiu que a realização de monitorizações semanais não era exequível em todas as salas. Todo o restante plano de ação manteve-se idêntico ao do ANO 1 do projeto.

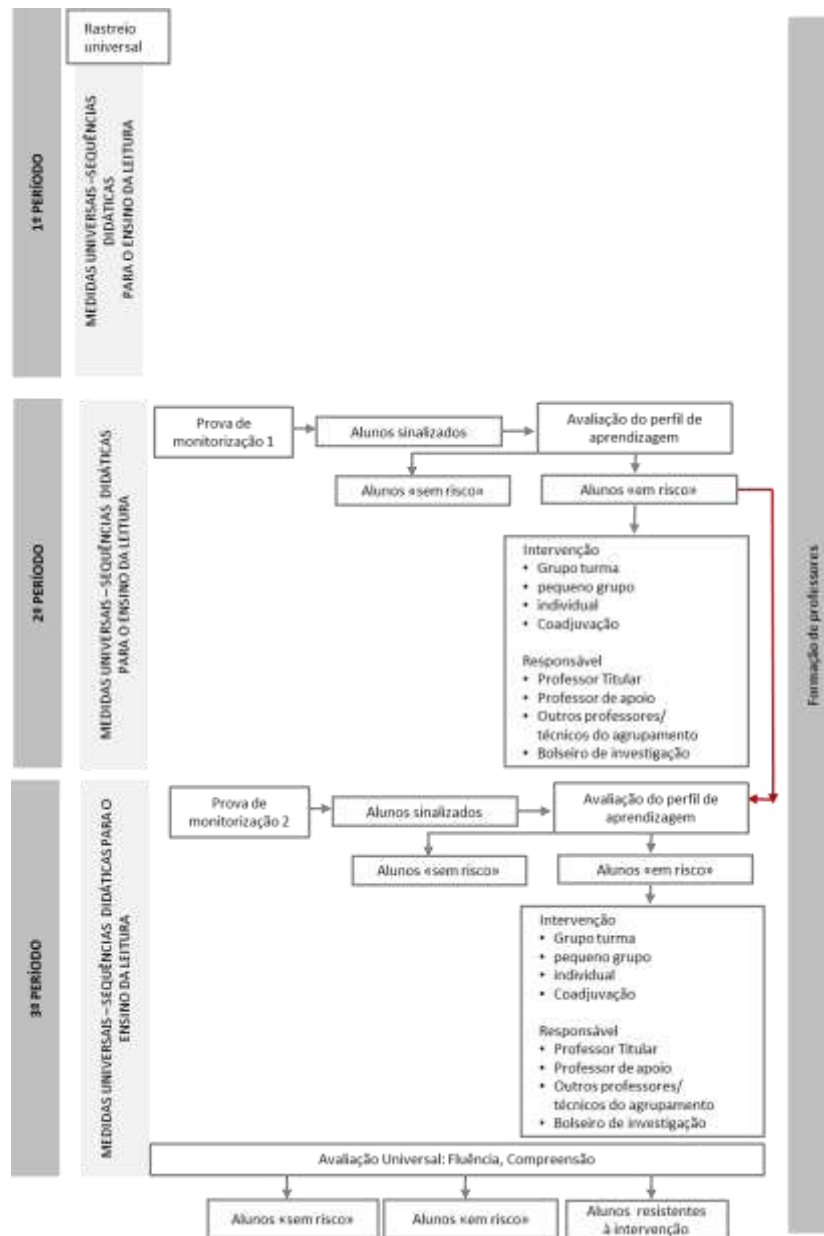


Figura 2 - A organização do ensino universal no quadro dos modelos multinível - ANO 2

3.1. A formação de professores

A implementação do projeto foi acompanhada por uma formação de professores, que decorreu no Agrupamento de Escolas, na modalidade de oficina de formação (presencial) acreditada. Nos dois anos em que decorreu o projeto, realizaram-se duas oficinas de formação, com a duração de 25 horas cada, uma em cada um dos anos letivos em que o projeto foi implementado. Os conteúdos das oficinas de formação incidiram nos seguintes temas: i) modelos multinível; ii) desenho universal de aprendizagem; iii) ensino da leitura e dificuldades na aprendizagem da leitura.

3.2. O rastreio universal

No 1º ano de escolaridade, a planificação de um rastreio universal foi organizada de modo a permitir a descrição das áreas fortes e frágeis relativamente às competências facilitadoras da aprendizagem da leitura. Apesar de muitos alunos ingressarem no 1º ano de escolaridade com três anos de frequência de educação pré-escolar, é grande a heterogeneidade no que se refere àquelas competências (como o conhecimento de letras, os conceitos sobre o impresso e a consciência fonológica) (Cruz et al., 2014, 2023).

A realização de provas de rastreio no início do 1º ano de escolaridade é importante, porque permite ao professor conhecer o seu grupo de alunos e planificar a abordagem didática em função do grupo real. A título de exemplo, e lembrando que o ensino da leitura e da escrita se faz do som para a letra, quando se verifica que, ao nível da consciência fonológica, uma grande percentagem de alunos apresenta resultados que mostram que ainda não conseguem executar com sucesso tarefas de segmentação silábica, de classificação com base na sílaba ou no fonema inicial, pode-se aumentar o número de tarefas de análise da linguagem oral. Se, pelo contrário, os níveis de consciência fonológica são, no geral, bastante elevados, este número pode ser reduzido ou efetuado apenas por um grupo restrito de alunos. Igualmente, quando se verifica que muitos dos alunos desconhecem os conceitos de letra, número, palavra, entre outros, é importante que, quando estes conceitos são incluídos na interação professor-alunos, eles sejam explicitados e confirmada a sua compreensão.

O rastreio no 1º ano de escolaridade incidiu sobre três áreas: i) conhecimento de letras; ii) compreensão das convenções da leitura e da escrita; iii) consciência fonológica. No 2º ano de escolaridade, o rastreio incidiu também sobre três áreas: i) fluência de leitura; ii) compreensão do texto ouvido; iii) compreensão do texto lido.

3.3. Medidas universais: sequências didáticas para o ensino da leitura

No 1º ano de escolaridade – ao nível da decodificação – foi elaborado um conjunto de sequências didáticas. Dada a sua extensão, o facto de se recorrer a um tipo de letra serifado, o mais adequado para a aprendizagem inicial (Maia & Silva, 2008), e a facilidade de reprodução para utilização em sala de aula, estas sequências didáticas constituem um documento autónomo (cf. Anexo 1). O racional teórico subjacente à metodologia adotada nas sequências didáticas foi explicitado e discutido com os professores titulares de turma no contexto da formação, pelo que as mesmas integram os contributos desta reflexão. Cada uma das sequências tem objetivos de aprendizagem definidos, que são, de um

modo simplificado, os seguintes: a) identificação de sons alvo e segmentação silábica (desenvolvimento da consciência fonológica); b) associação fonema-grafema e grafema-fonema (representação gráfica dos sons alvo); c) aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e de frases, e; d) educação literária. Para a sequência introdutória sugere-se uma breve história da leitura, na qual o professor explique a evolução da escrita até à invenção do alfabeto e quais as vantagens do mesmo.

A compreensão da leitura depende não apenas da fluência, mas também, e em grande medida, da compreensão da linguagem oral. Assim sendo, e dado que as competências de leitura autónoma por parte dos alunos estão condicionadas pelo processo de aprendizagem da decodificação em curso, foi dada especial atenção à compreensão do texto ouvido.

Uma análise das propostas de trabalho visando a compreensão da leitura inseridas nos manuais escolares realizada por Rocha em 2007 mostrou que elas eram constituídas, essencialmente, por tarefas de compreensão literal. A primeira certificação de manuais escolares, que teve lugar em 2010, e o PNEP - Programa Nacional de Ensino do Português, mudaram substancialmente este panorama. No entanto, nas propostas do manual adotado pelo Agrupamento de Escolas, ainda era evidente o predomínio das tarefas de compreensão literal. Dado que as mesmas apenas implicam a identificação de ideias e de informações que se encontram de forma explícita no texto, considerou-se fundamental incrementar a capacidade dos alunos ao nível da compreensão inferencial, da reorganização da informação e da compreensão crítica. No primeiro ano do projeto, a compreensão do texto ouvido foi trabalhada a partir dos textos presentes no manual escolar, para os quais foram elaboradas tarefas complementares, de modo a contemplar todos os níveis de compreensão e/ou a expandir potencialidades não contempladas. As instruções para a realização das tarefas eram lidas pelo professor e respondidas, oralmente e em grupo, pelos alunos.

Todavia, a fim de permitir a generalização deste projeto a outros contextos e, em simultâneo, contribuir de forma mais focada para a educação literária dos alunos, no segundo ano do projeto optou-se por promover a compreensão do texto ouvido através da exploração de obras integrais de literatura para a infância. A exploração de obras de literatura para a infância contemplada no âmbito da Educação Literária, teve como principais objetivos: i) a promoção do prazer da leitura; ii) o desenvolvimento da linguagem oral, com especial ênfase no vocabulário e; iii) a compreensão do texto ouvido. Esta exploração permitiu um trabalho contínuo no tempo, mais completo e de complexidade crescente. Esta alteração foi acordada e aceite pelos professores titulares de turma³. Assim, no início do ano letivo foi selecionado um conjunto de obras de literatura para a infância e construíram-se os

³ Além destas obras, os professores efetuavam ainda a leitura das obras sugeridas no programa em vigor à data em que o projeto decorreu.

guiões de exploração para as mesmas com os seguintes objetivos: i) aprender a compreender; ii) aprender a exprimir ideias e opiniões; iii) alargar o vocabulário; iv) expandir o conhecimento do mundo; v) contactar com obras de literatura para a infância, e; vi) motivar para a leitura.

Ao fazer-se uso de obras integrais, as possibilidades de trabalhar os vários níveis de compreensão e a facilitação de antecipações são acrescidas. Este uso implica, todavia, a necessidade de programar a leitura de modo a que as interrupções da mesma ocorram em momentos específicos, para incentivar a antecipação, a curiosidade e o gosto por continuar a ouvir a história. A exploração de cada conto teve por base os três momentos habitualmente considerados – antes, durante e após a leitura (Giasson, 2005). Em cada guião de exploração optou-se pela proposta de tarefas que exigiam diferentes tipos de resposta (resposta aberta, resposta de escolha múltipla, resposta do tipo verdadeiro e falso e completamento de frases). Todas as propostas eram lidas em voz alta pelo professor.

A seleção das obras teve por base a sua qualidade literária, bem como a adequação ao 1º ano de escolaridade e aos interesses dos alunos, mas com uma limitação inultrapassável: a necessidade de existência, nas Bibliotecas Escolares e/ou na Biblioteca Municipal, do número de livros suficiente para que todos os professores pudessem explorar as obras dentro da mesma janela temporal.

No 2º ano de escolaridade, e no que concerne ao ensino universal, foram, igualmente, construídas sequências didáticas, cada uma delas tendo por base os textos e as propostas do manual escolar adotado no Agrupamento de escolas. No entanto, constatando a insuficiência das propostas nele inseridas, nomeadamente ao nível dos diferentes processos de compreensão, foi efetuada a sua expansão, integrando também a vertente fluência de leitura, ortografia e educação literária. Por razões que se prendem com direitos de autor, no capítulo 2 será apenas apresentado um exemplo destas sequências.

3.4. A monitorização sistemática das aprendizagens e a intervenção junto dos alunos em risco

No primeiro ano do projeto, ao longo dos três períodos letivos realizaram-se monitorizações semanais (cf. Anexo 2) relativamente à aprendizagem das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema por parte dos alunos do 1º ano de escolaridade. Com base nos resultados obtidos, a abordagem didática ia sendo reavaliada.

No segundo ano do projeto, igualmente com os alunos do 1º ano de escolaridade, estas monitorizações ocorreram, como já referido, apenas no início do 2º e do 3º períodos letivos.

As monitorizações, fossem semanais ou efetuadas no início do 2º e do 3º períodos letivos, forneceram dados sobre a aprendizagem dos alunos, os quais foram usados para definir as estratégias de diferenciação pedagógica. Alguns alunos, cujos resultados nas provas de rastreio ou de monitorização configuravam «risco», conseguiram superá-lo. Todavia, um número reduzido de alunos só mais tardiamente passou a integrar o grupo de «risco», tendo sido alvo de apoio sob diferentes modalidades. No capítulo 2 procede-se à descrição dos resultados obtidos e das diferentes modalidades de intervenção.

No final do 3º período letivo, foi efetuada uma avaliação universal que permitiu o estabelecimento de perfis de desempenho e o delineamento de objetivos de intervenção para os alunos ainda «em risco», a ter em consideração no início do 2º ano de escolaridade.

Em relação aos alunos do 2.º ano de escolaridade, a aplicação da prova de rastreio permitiu identificar os alunos «em risco». Uma análise mais detalhada deste «risco» e da sua severidade foi efetuada com recurso à avaliação proposta na plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016)⁴. À semelhança do que acontecera com os alunos do 1º ano de escolaridade, para a intervenção junto dos alunos «em risco» foram adotadas várias modalidades, que serão descritas no capítulo 2.

⁴ Esta plataforma, que já foi de acesso livre, atualmente está apenas disponível para a equipa de autores, dado que não tem sido possível a obtenção de recursos financeiros para a sua atualização com vista a atender à atual legislação sobre proteção de dados. Assim, remete-se o leitor para a versão impressa (<https://www.aindaestouaprender.com/img/livro.pdf>), que reúne todos os conteúdos disponibilizados (mas não as funcionalidades que a versão digital permite).

II. DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Introdução

A aprendizagem da leitura é um dos grandes desafios com que os alunos se deparam no 1º ano de escolaridade. Se, para uma larga maioria, é fonte de satisfação, e, até, de liberdade, como tão bem expressa um aprendiz – «...agora posso ler TUDO, TUDO o que quiser sem ter de pedir a ninguém» –, para outros é, muito precocemente, fonte de angústia.

Em Portugal, no ano letivo de 2018/2019 frequentavam o 2º ano de escolaridade 101.740 alunos. Destes, concluíram-no com sucesso 96.704 alunos. A percentagem de insucesso é de 4.9%⁵, a maior de todo o 1º Ciclo do Ensino Básico, que se situava nos 2.1% (Ministério da Educação, DGEEC, 2019). Isto é, cerca de 5.000 alunos experimentaram insucesso escolar precoce. Sabendo que dificuldades na fase inicial da aprendizagem da leitura são a principal razão invocada pelos professores para a retenção no 2º ano de escolaridade (Rodrigues, Alçada, Calçada, & Mata, 2017), estes números são tanto mais preocupantes quanto sabemos que a eles devem ser adicionados os daqueles que, embora não incluídos nesta estatística, transitaram para o 3º ano de escolaridade com dificuldades óbvias ao nível da leitura. Os anos letivos 2020/2021 e 2021/2022 foram particularmente atípicos, em virtude da pandemia provocada pela Covid-19, o que aumentou a probabilidade de a aprendizagem da leitura, nomeadamente nos anos iniciais, ter sido particularmente afetada. Assim sendo, e embora os números da retenção tenham baixado, eles podem não corresponder a uma efetiva aprendizagem, como mostram os resultados do PIRLS 2021 (<https://pirls2021.org/results>).

O «ensino universal de qualidade», previsto no Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho de 2018, relembra a necessidade de a didática integrar os avanços que a investigação tem vindo a produzir, especificamente na área da leitura, foco da intervenção e do projeto que deu origem a esta obra.

Neste capítulo, será descrita, de forma necessariamente breve, a fundamentação teórica deste projeto, ancorada em três linhas de investigação. **A primeira linha de investigação**, relacionada com

⁵ Os dados referem-se a insucesso e abandono. No entanto, dado que o abandono no 2.º ano de escolaridade é praticamente nulo, esta percentagem é, na realidade, relativa ao insucesso.

as especificidades da aprendizagem da leitura em línguas de escrita alfabética e as competências que a facilitam, suporta as sequências didáticas visando o ensino das correspondências fonema-grafema e grafema-fonema que foram elaboradas. Esta linha de investigação apoia, ainda, a compreensão dos objetivos das provas de rastreio efetuadas no início do 1º ano de escolaridade. Identificar o nível de domínio das competências consideradas facilitadoras da aprendizagem da leitura fornece aos professores uma «linha de base» que os ajuda a formular objetivos exequíveis e facultar informações relevantes para a abordagem pedagógica a adotar. Dado que a leitura não se limita a uma «técnica» ou ao domínio de um sistema de representação, esta linha de investigação foi complementada com uma reflexão sobre o papel da educação literária no ensino da leitura desde os anos iniciais.

A segunda linha de investigação, relacionada com os desafios que a conceptualização dos Modelos Multinível (MM) coloca à organização do ensino e do processo de aprendizagem, apoia o plano de desenvolvimento deste projeto. O modo como as escolas tiveram de se reorganizar para responder a esta conceptualização deu lugar, seguramente, à emergência de propostas diferentes das que foram adotadas neste projeto. No entanto, independentemente das alternativas que possam ser desenhadas, elas terão de estar ancoradas na investigação.

A terceira linha de investigação, relacionada com o Modelo Simples de Leitura (MSL), contribui para a compreensão dos fatores que explicam uma percentagem muito significativa das dificuldades na aprendizagem desta competência e a ênfase colocada na compreensão da linguagem oral.

2. O ensino da leitura

Dado que a grande maioria dos alunos que ingressa no 1º ano de escolaridade frequentou a educação pré-escolar, muitos professores têm a expectativa de que os alunos dominem já um amplo conjunto de saberes sobre o sistema de escrita, como, por exemplo, que se escreve da esquerda para a direita, ou onde está a primeira ou última letra de uma palavra. Como se tem verificado nos resultados das Provas de Rastreio que, desde 2018, vêm sendo aplicadas no âmbito do projeto CAM – Conhecer, Atuar e Mudar (Viana & Ribeiro, 2018), conceitos como os acima enunciados não são dominados por uma parte significativa dos alunos. Tão-pouco a diferença entre algarismo e letra é dominada.

Neste sentido, e sendo intencionalmente redundantes, no ensino inicial da leitura, o professor não pode considerar que é um dado adquirido (ou imputável à educação pré-escolar) que os aprendizes dominam as características do sistema de escrita, pelo que apenas terão de aprender «o código». Não considerar a enorme heterogeneidade dos alunos que ingressam no 1º ano de escolaridade é abrir

portas à probabilidade de, desde logo, muitos deles se desmotivarem, em parte, pela dificuldade em compreenderem os conceitos e/ou o vocabulário que são usados.

No que ao ensino da leitura diz respeito, uma breve análise dos manuais escolares destinados ao 1º ano de escolaridade permite constatar a escassez de propostas visando apoiar o aprendiz leitor na compreensão do funcionamento do sistema alfabético, inferindo-se que os seus autores consideram que a mesma é um dado adquirido para todos os aprendizes.

A aprendizagem da leitura num sistema alfabético, através de qualquer método de ensino, exige que os alunos dominem informações elementares e imprescindíveis:

- a) a linguagem escrita representa a linguagem oral;
- b) os grafemas (letras ou conjuntos de letras) representam os sons da fala;
- c) as relações fonema-grafema e grafema-fonema não são (bi)unívocas.

Este domínio justifica – a par dos dados da investigação recente sobre o ensino da leitura – algumas das opções tomadas na organização das sequências didáticas apresentadas, especificamente: i) partir do som para a letra (ou letras, no caso dos dígrafos); ii) explicitar a não existência de relações biunívocas entre grafemas (letras ou grupos de letras) e sons.

Apesar dos dados da investigação, assiste-se ainda ao predomínio de abordagens *da letra para o som*. Na base deste predomínio, estará, eventualmente, a dificuldade em isolar os sons da fala, dado que os mesmos são coarticulados, e pelo facto de os fonemas serem abstratos. Será que é indiferente começar pelas letras ou começar pela identificação de fonemas? A investigação tem vindo a demonstrar, de forma consistente, que não é indiferente (MacGuinness, 2006). Assim sendo, é imperativo que, no início do processo de alfabetização, os alunos sejam convidados (e apoiados) a «ouvir» os sons que integram as palavras. Depois da identificação dos sons é que a(s) sua(s) forma(s) de representação gráfica deve(m) ser introduzida(s).

A escrita alfabética – a que utiliza um alfabeto – é o resultado de um longo processo evolutivo. Analisando as palavras faladas, o Homem percebeu que estas eram constituídas por unidades de som justapostas. As letras do alfabeto permitem representar precisamente estas unidades na escrita.

A escrita alfabética foi desenvolvida a partir do alfabeto fenício, constituído por 22 signos gráficos que, associados às unidades sonoras da linguagem oral, permitiam escrever qualquer palavra. Este alfabeto foi adotado e aperfeiçoado pelos gregos e, a partir dele, surgiram outros, como o etrusco e o latino. A expansão do Império Romano fez com que este se impusesse no Ocidente. Com apenas 23 letras (às quais, em 2009, se juntaram as letras <k>, <y> e <w>, cujo uso é, porém, extremamente reduzido) conseguem escrever-se todas as palavras do Português. Esta «economia» tem, no entanto, um lado oculto. Os sons da fala são coarticulados e, por isso, difíceis de identificar e de isolar na cadeia acústica.

Além disso, em muitas línguas, entre as quais o Português, as relações entre sons da fala (fonemas) e letras ou conjuntos de letras (grafemas) não são biunívocas, isto é, há sons que podem ser representados por diferentes grafemas, grafemas que podem representar vários sons e outros que não representam som algum. Os alunos têm de aprender todas as hipóteses de correspondências fonema-grafema e grafema-fonema, uma aprendizagem que é muito complexa. O Português é considerado de transparência intermédia (Seymour, Aro, & Erskine, 2003) havendo, no entanto, graus de dificuldade diferenciados entre leitura e escrita, com a escrita a registar um nível mais elevado de dificuldade (Castro & Gomes, 2000). Exemplificando, se o aprendiz leitor pode não hesitar na leitura da palavra *cinéfilo*, mesmo que não a conheça – uma palavra considerada regular-regra, pois a leitura da letra <c> antes da vogal <i> é regulada por uma regra –, poderá errar na escrita da palavra *sínodo* (provavelmente desconhecida), hesitando entre o uso das letras <c> ou <s>. Aliás, muitas das dificuldades manifestadas pelos alunos nos anos iniciais da aprendizagem ao nível da escrita residem no que Zorzi (1998) denomina «representações múltiplas» (por exemplo: **cirene*, **açou* (verbo assar), **geropiga*). A escrita correta de muitas palavras exige que o aprendiz crie imagens mentais consistentes da escrita das palavras, ou seja, que memorize a sua ortografia. No entanto, a memória perde protagonismo à medida que o conhecimento explícito da língua vai aumentando e o processo de ensino da escrita orienta a atenção do aprendiz para o apoio que a morfologia e a sintaxe podem constituir para o ensino da ortografia.

Embora esteja relativamente difundida a ideia de que aprender a ler é aprender a dominar uma técnica ou um código, na realidade, o sistema alfabético não é um código. Artur Gomes de Moraes (2012) convida-nos a desconstruir a ideia de que o alfabeto é um código, propondo a comparação com a aprendizagem do código Morse. Samuel Morse converteu signos do sistema de escrita alfabética e do sistema de numeração decimal em impulsos sonoros. Para conseguir aprender o código Morse, era preciso dominar previamente os sistemas alfabético e numérico e memorizar que impulsos sonoros correspondiam a que letras ou algarismos, transformando-os numa mensagem legível. A aprendizagem do código Morse pressupunha o domínio prévio de dois sistemas – alfabético e numérico –, mas a criança que vai aprender a ler não domina nenhum desses sistemas e precisa de aprender muito sobre os mesmos.

Aprender a ler não é apenas conhecer e memorizar. Implica a integração de novo conhecimento no que o aluno já sabe. Implica a transformação dos conhecimentos que as crianças, durante o período que antecede a entrada para o 1º ano de escolaridade, constroem sobre a linguagem oral e sobre a linguagem escrita. Adotando uma perspetiva piagetiana, podemos dizer que o aluno, à entrada para o 1º ano, «lê» a informação nova usando os esquemas de ação e de pensamento que já possui. No que concerne à leitura, esses esquemas não lhe permitem, geralmente, processar a nova informação,

introduzida com o ensino sistemático da leitura, obrigando-o a desenvolver novos esquemas, de forma a poder integrar (e compreender) a nova informação com a qual se vai confrontar no quotidiano das aulas. Aprender a ler não se limita, por isso, à memorização de correspondências entre sons e letras.

Quando os alunos ingressam no 1º Ciclo do Ensino Básico, podem conhecer algumas das regras de funcionamento do sistema de escrita – como, por exemplo, que para escrever são precisas letras ou que se escreve da esquerda para a direita – mas não o dominam. Muitas crianças, à entrada do 1º ano de escolaridade, conhecem 20 letras ou mais, mas não sabem que as letras representam sons da fala e apresentam muitas dificuldades na discriminação destes sons (Ribeiro, 2019).

A educação pré-escolar permitiu que, atualmente, o impresso esteja presente no quotidiano de quase todas as crianças antes da entrada no Ensino Básico. No entanto, esta presença pode ocorrer de forma muito diferenciada. Dependendo do seu *background* cultural, o impresso pode estar presente nos diferentes contextos em que as crianças vivem ou apenas no contexto do Jardim de Infância. É necessário ter presente que o facto de existir «contacto» com o material impresso não é, por si só, suficiente para a construção de conhecimentos sobre a sua forma de funcionamento ou de representação da linguagem oral. A presença de mediadores que orientem a atenção das crianças para o impresso, que as ajudem a levantar hipóteses sobre o seu funcionamento e que proporcionem desafios cognitivos a partir do mesmo é determinante para que sejam elaborados novos esquemas mentais que permitam processar a nova informação. Por sua vez, esta tem de ser apresentada de modo a facilitar essa integração, isto é, tem de ter em conta o que a criança já sabe.

É importante que, no início da escolarização, os alunos fiquem com uma perceção tão clara quanto possível de como a língua funciona, tanto ao nível oral, quanto ao nível escrito, e que adquiram uma capacidade crescente de refletir sobre a linguagem verbal. Assim, é necessário que possam refletir sobre a forma como o fluxo sonoro pode ser dividido em diversas unidades – neste caso, as palavras, as sílabas e os fonemas. Esse é um passo fundamental para, posteriormente, perceberem a complexa correspondência entre fonemas e grafemas.

O domínio desta correspondência, com as suas complicadas regras, exige uma abordagem sistemática e consistente. Contrariamente ao que acontece na educação pré-escolar, em que as tarefas podem emergir de experiências que se proporcionam no quotidiano das crianças e em que não é esperado que esta aprenda que grafemas são usados para representar os diferentes sons que constituem as palavras, no 1º Ciclo do Ensino Básico é primordial que a criança aprenda esta(s) relação(ões). Se, na educação pré-escolar, as experiências deliberadamente proporcionadas às crianças ou emergentes do seu quotidiano podem conduzir a que algumas aprendam que grafemas podem ser usados para representar certos sons, nem todas constroem este conhecimento, nem têm de o fazer. Trata-se de

uma oportunidade e não de uma obrigatoriedade. O que é verdadeiramente importante é que as crianças apreendam o «princípio alfabético», isto é, que as letras representam sons. Trata-se de um princípio cuja apreensão conduz, no geral, à necessidade de perceber mais sobre o modo como a escrita representa a linguagem oral.

Em Portugal, a entrada no 1º ano de escolaridade está associada ao ensino formal da leitura e da escrita. Procurar-se-á, de seguida, clarificar um conjunto de competências e de conhecimentos que se constituem como facilitadores da aprendizagem da leitura.

3. As competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita

Até à década de setenta do século XX, a leitura era entendida como um processo essencialmente visual e perceptivo. Assim sendo, a preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita envolvia o treino de competências neuoperceptivo-motoras. Contudo, a investigação veio mostrar que a leitura é, essencialmente, uma atividade linguística e cognitiva (Vellutino, 1987). Esta mudança na conceptualização teve importantes repercussões no modo de pensar não só o ensino da leitura e a intervenção nas dificuldades observadas na sua aprendizagem, mas também nos currículos da educação pré-escolar. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* - OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), publicadas pelo Ministério da Educação de Portugal, refletem esta mudança. Embora o conceito de prontidão para a leitura seja atualmente questionado, do ponto de vista histórico chamou a atenção para a relevância das vivências dos anos pré-escolares e o seu impacto na aprendizagem da leitura. Neste novo paradigma, o desenvolvimento linguístico nos anos que antecedem o ensino da leitura e da escrita passou a ser alvo de uma atenção especial, traduzida na preocupação em promover esta competência (Viana, 2002a).

Como a investigação tem mostrado, a aprendizagem da leitura tem início bem antes do seu ensino formal. Atualmente, encontra-se bem identificado um conjunto de competências consideradas facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, competências estas que, por sua vez, também são desenvolvidas com a aprendizagem da leitura e da escrita, numa dinâmica de interação. São elas: a) o desenvolvimento da linguagem oral; b) os conhecimentos sobre leitura e sobre escrita (literacia emergente); c) e a motivação para ler (Viana, Cruz, & Cadime, 2017). Este conjunto de competências deve ser considerado pelos professores a fim de poderem, por um lado, adaptar o seu modelo didático ao grupo real de alunos e, por outro, identificar precocemente fatores de risco acrescido.

Dada a cobertura da educação pré-escolar no país (que se situa nos 93%, segundo dados da OECD, 2022), há a tendência para considerar que, à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças sabem muito mais sobre leitura e sobre escrita do que realmente se verifica. Há também a tendência generalizada para enfatizar o trabalho ao nível da consciência fonológica, trabalho este que, na ausência de uma compreensão mais global sobre o funcionamento do sistema de escrita, corre o risco de não servir o propósito de facilitar a aprendizagem da leitura.

3.1. Desenvolvimento linguístico

O reconhecimento da relevância do desenvolvimento linguístico para a aprendizagem da leitura e da escrita é, como se viu, relativamente recente. Por sua vez, a investigação desenvolvida na área das neurociências veio confirmar a estreita relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Atendendo a que a reciclagem neuronal que a aprendizagem da leitura exige é feita, essencialmente, à custa das rotas neuronais especializadas para a linguagem oral (Dehaene, 2012), facilmente se compreenderá o papel facilitador do desenvolvimento da linguagem oral na aprendizagem da leitura. Isto é, «falar bem» facilitará o «ler bem». E o que é «falar bem»? É possuir um léxico alargado e usá-lo nas trocas conversacionais; é conhecer variadas formas de combinar os morfemas em palavras e estas em frases; é ser capaz de transmitir, por palavras, o que se deseja ou o que se pensa, adequando esta transmissão ao interlocutor e às circunstâncias enunciativas, de acordo com as regras ou convenções sociais vigentes. Em suma, é preciso um conhecimento consistente do léxico, da morfologia, da sintaxe e da pragmática.

Para aprender a ler, além de «falar bem», é importante que o aluno seja capaz de orientar a sua atenção para os sons que constituem as palavras faladas, permitindo-lhe perceber que as palavras são constituídas por segmentos menores e que estes segmentos se repetem em várias palavras. Ser capaz de fazer estas operações é possuir o que se denomina «consciência fonológica». A consciência fonológica abrange níveis muito diferentes deste «saber fazer», que vão de um nível *e*pi (isto é, não consciente) até um nível *m*eta (consciente). Perceber, por exemplo, que duas palavras rimam pode não resultar de qualquer controlo consciente, situando-se, neste caso, num nível *e*pi.

3.1.1. Conhecimento lexical

Os resultados da investigação mostram que o conhecimento lexical é um preditor robusto da aprendizagem inicial da leitura, quer na vertente decodificação, quer na vertente compreensão.

Vamos procurar clarificar esta relação. Na fase inicial da aprendizagem da leitura, o conhecimento sobre o significado das palavras a ler fornece importantes pistas para a obtenção da sua forma ortográfica. Por exemplo, ao ler a palavra *batata*, que não possui qualquer acento, se esta já integrar o léxico mental do aluno, este facilmente encontra a sua forma fonológica, pronunciando a vogal <a> da sílaba intermédia como tónica e as restantes como átonas. O conhecimento lexical acompanha o conhecimento no seu sentido mais lato, já que não se aprendem apenas as formas orais e escritas das palavras, mas também conceitos. Por exemplo, à medida que a ciência evolui é preciso encontrar novas palavras para novos conceitos, ações ou objetos. Veja-se o exemplo da palavra <rato>, que passou a nomear o aparelho com que trabalhamos num computador. Um aluno pode conhecer e usar uma palavra, mas sem conhecer todos os seus significados ou contextos de uso. Retomando o exemplo da palavra <rato>, o seu significado pode ser conhecido apenas para denominar o animal roedor ou o aparelho usado com os computadores, mas não para o associar a ladrão. Provavelmente, terá também dificuldades em extrair o seu significado em expressões como «rato de biblioteca» ou «rato de laboratório».

A expansão do repertório lexical das crianças em idade pré-escolar deve ser alvo de particular atenção nas práticas pedagógicas em Jardim de Infância e ao longo de toda a escolaridade, com especial enfoque para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Isto não quer dizer que seja menos importante no 2º Ciclo, mas, à medida que a proficiência em leitura progride, muito do vocabulário novo é aprendido via leitura. Esta expansão deve contemplar também o que se denomina flexibilidade linguística, isto é, conhecer diferentes significados de uma mesma palavra. O exemplo acima referido relativo à palavra <rato> ilustra a necessidade desta flexibilidade (Perfetti & Hart, 2002; Perfetti & Stafura, 2014).

Dado que o léxico mental se organiza em diferentes eixos, o vocabulário deve, em diferentes níveis de escolaridade, ser alvo de ensino, nomeadamente fazendo uso de estratégias que mobilizem, por exemplo, relações semânticas (hiperonímias e hiponímias; sinónimos e antónimos) e morfológicas entre palavras (famílias de palavras). Estas estratégias promovem o enriquecimento do léxico e facilitam a compreensão e a produção oral e escrita.

A promoção do desenvolvimento lexical deve também permitir que a criança se torne, desde cedo, sensível à identificação de palavras cujo significado desconhece, estimulando a sua curiosidade em relação às mesmas. Deste modo, inicia-se um trabalho que constitui a base para o desenvolvimento da metacompreensão, especificamente na identificação do que não é conhecido e que pode comprometer a compreensão do texto ouvido ou lido. As interrogações de Marcelo, uma personagem de uma história para crianças intitulada «Marcelo, Marmelo, Martelo» (Rocha, 2011), ilustram de forma extrema e plena de humor a curiosidade de uma criança em relação às palavras. Pergunta ele: «Cadeira, por exemplo, devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro?

Devia chamar cabeceiro, lógico?». Esta criança questiona o motivo de se designar um objeto (referente) por meio de uma determinada palavra, por referência à utilização que fazemos dele. Existe outro aspeto relevante nesta sensibilidade: o reconhecimento de que não se conhece uma palavra nem o seu significado. O exemplo seguinte ilustra esta situação. Um grupo de quatro professoras trabalhava num espaço onde uma criança (filha de uma delas) brincava tranquilamente com os seus brinquedos. A certa altura, a criança levanta-se, aproxima-se do grupo de adultos e diz: «-Dizem que eu tenho um vocabulário grande, mas estou a ouvir muitas palavras que não conheço.». Os adultos interrompem o trabalho e a mãe da criança pergunta: «-Podes dar um exemplo?». Responde a criança: «-Currículo, estão sempre a falar de currículo, não sei o que é um currículo». Esta situação mostra a sensibilidade da criança para identificar, no discurso (que, neste caso, nem lhe é dirigido), palavras desconhecidas, bem como a sua curiosidade e uma certa inquietação pelo desconhecimento. Na verdade, ao questionar, vai aprender significados. No entanto, este não é o comportamento típico de muitas crianças, mas é função da escola ensinar a identificar a palavra desconhecida, estimular a curiosidade para conhecer o(s) seu(s) significado(s), e ensinar estratégias que permitam aos alunos responder à pergunta «Como posso conhecer o que quer dizer...?».

Por último, refira-se que o conhecimento lexical facilita a aprendizagem da leitura, mas esta, por sua vez, como já referido, rapidamente se torna numa das principais fontes para o alargamento do léxico. Dado que os efeitos de um vocabulário limitado aumentam ao longo de toda a escolaridade (Song et al., 2014; Verhoeven, van Leeuwe, & Vermeer, 2011), é importante que esta área seja monitorizada e alvo de ensino explícito. Esta preocupação deve estar presente quer na educação pré-escolar, quer em toda a escolaridade obrigatória. Não se pode partir do princípio de que o léxico se expande apenas por exposição à língua, pelo que cabe à escola (e ao Jardim de Infância) promover essa expansão. Por exemplo, a existência de um quadro com as palavras novas que vão sendo aprendidas e que são, posteriormente, guardadas num «Baú do Tesouro»⁶, é uma estratégia lúdica que pode ser usada para a aprendizagem de novas palavras.

⁶ Estratégia sugerida na implementação do programa «*Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para Jardim de Infância*» (Viana & Ribeiro, 2017). Cada palavra nova aprendida é escrita num retângulo de papel e afixada num quadro (placar ou folha de cartolina); as crianças são convidadas a criar frases com cada palavra nova aprendida; à medida que novas palavras vão sendo afixadas, há necessidade de retirar algumas, que são arquivadas num «Baú do Tesouro», por ordem alfabética; Com alguma regularidade, este baú é aberto e são retiradas, aleatoriamente, algumas palavras, a fim de relembrar o(s) seu(s) significado(s) e recordar o contexto em que apareceram.

3.1.2. Conhecimento morfológico

Um morfema é uma unidade mínima de sentido, quer coincida com uma palavra ou não (ex: em <casa> podemos falar de uma palavra e de um só morfema, mas em <casinha> já temos uma palavra e dois morfemas, <casa> e <-inha>). No âmbito da escrita, por os morfemas conterem informação fonológica, semântica, sintática e ortográfica (Carlisle, 2003; Mahony, Singson, & Mann, 2000), é mais difícil identificar o seu contributo específico para a leitura. Todavia, a investigação disponível permite verificar que o processamento morfológico faculta uma via de acesso para a compreensão e para o uso da língua.

Num estudo com um pequeno grupo de alunos portugueses, com e sem dificuldades ou perturbações de leitura e escrita, levado a cabo por Gomes e colaboradores (2016), foi possível observar uma correlação estatisticamente significativa entre o desempenho dos alunos ao nível da consciência morfológica e o seu desempenho no domínio de leitura. Os autores concluíram que a estimulação da consciência morfológica pode efetivamente facilitar e auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, sobretudo em alunos com dificuldades nestes domínios.

Compreender como as palavras estão estruturadas, com radicais (raízes) e afixos (os morfemas), constitui os alicerces do conhecimento morfológico que as crianças constroem sobre a sua língua materna. É esta «extração intuitiva de regras»⁷ que permite, por exemplo, que uma criança de dois anos adicione o morfema <-s> à palavra <casa>, evidenciando a compreensão da sua função como marcador por excelência dos plurais no Português.

Muitas crianças em idade pré-escolar demonstram compreender o significado de prefixos e de sufixos e reconhecem, por exemplo, concordâncias em género e em número. A realização da expressão «deslarga a minha mão», em vez de «larga a minha mão», mostra que a criança construiu conhecimento intuitivo sobre o significado e o uso do prefixo *des-*. A produção de **cãos* para indicar o plural de *cão*, ou de *cavala* para indicar o suposto feminino de <cavalo>, constituem exemplos de um trabalho cognitivo ativo que a criança faz, de forma intuitiva, sobre a linguagem oral.

Dois casos reais podem ser evocados a este propósito para ilustrar a compreensão que as crianças (mesmo antes da escolarização) evidenciam acerca das componentes morfológicas.

O primeiro é de Pedro (nome fictício), que, uma vez, pergunta à mãe por que razão a «mulher» do cavalo não se chama cavala, mas égua. Esta pergunta mostra que o Pedro já percebeu, por um lado,

⁷ Na realidade, não se trata de regras, mas de inferências efetuadas pela criança em função do conhecimento que possui da língua como ouvinte e como falante.

que o sexo dos seres vivos e o género das palavras não são a mesma coisa. Por outro lado, também evidencia que compreende que a substituição do fonema [e] pelo fonema [u] no final das palavras, ou vice-versa, para indicar o género linguístico nem sempre se aplica. Esta pergunta mostra ainda um outro aspeto importante: o Pedro não só questiona, como observa o que acontece no seu quotidiano na procura de soluções. Curiosidade e observação são aspetos a salientar, constituindo importantes alicerces para a aprendizagem, não só no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas ao longo da vida.

O segundo caso é o de Vasco (nome fictício), que faz uma visita a um jardim zoológico com a turma do Jardim de Infância que frequenta. Mais tarde, questionado por um adulto sobre os animais de que mais tinha gostado, cita vários, entre os quais inclui «golfos». Depois de vários pedidos de esclarecimento sobre estes animais, o adulto compreende e exclama: «Ah, golfinhos!». E o Vasco replica: «Não, porque aqueles eram grandes». Este caso ilustra exemplarmente que a criança inferiu, a partir dos usos que antes terá feito, que o morfema *-inho* expressa um valor semântico de tamanho, mencionando que o animal seria pequenino. Obviamente, ninguém lhe ensinou que o sufixo em causa tem aquele valor, mas a criança fez essa dedução a partir das suas experiências linguísticas (<cadeira>/<cadeirinha>, <carro>/ <carrinho>, etc.). Conhecendo previamente o nome <golfinho>, e perante a observação dos animais reais que viu no zoológico, de grande porte, o Vasco depressa deduziu que não poderiam ser pequenos <golfinhos>, mas grandes <golfos>. Caberá à escola ensinar que *-inho* pode ser ou não morfema e que, sendo morfema, poderá, ou não, expressar apenas um valor de tamanho.

Quanto mais consistente for a compreensão, por parte do aprendiz leitor, dos radicais e dos afixos, mais fácil será a sua compreensão de palavras novas ou de palavras polissilábicas. O significado da palavra <infeliz> será mais facilmente atingido se o aluno identificar o radical <feliz> e o prefixo de negação *in-*.

Muito do conhecimento morfológico é adquirido de forma implícita, através do contacto com a língua (oral e escrita). Assim sendo, é importante proporcionar às crianças experiências que permitam orientar a sua atenção para os elementos constituintes das palavras. Estas experiências, de carácter necessariamente lúdico, precederão o ensino explícito da morfologia aquando da iniciação ao sistema de escrita.

3.1.3. Conhecimento sintático

A relação entre o conhecimento lexical e a compreensão da leitura está claramente estabelecida. Todavia, quando se procura perceber os problemas de compreensão da leitura por parte de muitos

alunos, eles não podem ser reduzidos a limitações ao nível do vocabulário. O conhecimento sintático permite formar frases, compreendê-las e, num patamar mais avançado, perceber como funcionam. Este conhecimento implica compreender os sentidos subjacentes à ordem e à concordância das palavras nas frases, à sua estrutura e à pontuação (no âmbito da ortografia), pelo que fragilidades a este nível estão na base das dificuldades experimentadas por muitos leitores na compreensão dos textos que leem e que ouvem ler, como é confirmado pela investigação (Logan, 2017).

Por vezes, a expressão «conhecimento sintático» é associada ao termo «gramática». Como salienta Inês Duarte (2008), «no contexto educativo, o termo 'gramática' tem uma aceção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade, como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento» (p. 17). Este conhecimento intuitivo inclui, por exemplo, conhecimentos sobre como elementos gramaticais (ex: pronomes, conectores ou expressões referenciais) ajudam o aprendiz leitor a acompanhar a leitura das frases (ou dos textos), dando pistas para a extração de sentido (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015).

A forma como as palavras se organizam em sintagmas e em frases tem um impacto significativo na capacidade de compreensão. Frases com uma estrutura passiva podem suscitar mais dificuldades de compreensão do que frases com uma estrutura ativa, como «O desenho foi feito pelo João.» / «O João fez o desenho.». Da mesma forma, frases com estruturas sintáticas que envolvem inversões das relações lógicas apresentam igualmente o potencial de gerar dificuldades, como em «Porque adormeceu, o João chegou atrasado à escola.» face a «O João chegou atrasado à escola, porque adormeceu.»; ou, ainda, em «Cansado e molhado, devido à chuva que teve de enfrentar, o João entrou na escola deixando um rasto de água pelo chão.». Neste último caso, acresce a distância entre os adjetivos «cansado» e «molhado» e o nome que eles modificam.

A questão não se cinge, contudo, aos limites da frase, mas alarga-se aos segmentos textuais e ao texto no seu todo. As relações interfrásicas não são menos complexas do que as relações intrafrásicas.

Tipicamente, a linguagem escrita é diferente da linguagem oral. Elas distinguem-se, entre outros aspetos, na formalidade, na complexidade, na variedade de estruturas sintáticas usadas e no léxico – ainda que possamos falar com maior propriedade em discurso refletido e discurso não refletido, podendo ambos ocorrer na forma oral e na forma escrita. A leitura de histórias em idade pré-escolar proporciona às crianças o contacto com um nível de estruturação e de complexidade sintáticas típico do discurso refletido, mais frequente no registo escrito, que não se encontra, no geral, na comunicação oral, contribuindo para a promoção do conhecimento lexical, morfológico e sintático. Além disso, é uma via privilegiada para a aquisição do conhecimento em geral, o qual, por sua vez, é determinante para a compreensão da leitura. A partir da leitura de histórias, o educador pode fomentar a discussão

sobre determinadas frases ou segmentos de textos – por exemplo, solicitando paráfrases – facilitando o conhecimento implícito e desenvolvendo a mestria linguística.

3.1.4. A capacidade para refletir sobre a língua

Esta capacidade para refletir sobre a língua pode ser do tipo epilinguístico ou metalinguístico. Esta distinção é exemplificada por Gombert (1990) através de dois processos: a aquisição da linguagem oral e a aprendizagem da linguagem escrita. A primeira depende de processos biologicamente determinados, que são ativados através da imersão numa comunidade linguística. Quanto à segunda, o contacto com a escrita é facilitador da sua aprendizagem, mas não dispensa o ensino formal, exigindo uma análise intencional e deliberada.

A distinção entre os níveis *epi* e *meta* é aplicada a diversas componentes da linguagem. Neste ponto, referir-nos-emos na sua aplicação à fonologia. A designação «consciência fonológica» é geralmente utilizada para referir uma competência macro que engloba diferentes tipos de «consciência»: consciência de palavra (ex.: identificar três palavras na frase <Hoje está frio.>); consciência de sílaba (ex.: identificar que a palavra <casa> é constituída por duas sílabas <ca.sa>); consciência de unidades intrassilábicas (ex.: identificar que as palavras <feijão> e <balão> acabam da mesma maneira); e consciência fonémica (ex.: perceber que a palavra <mar> é constituída por três fonemas)⁸.

Embora haja autores que consideram a consciência da palavra como uma dimensão da consciência fonológica (e.g. Anthony et al., 2003; Ellery, 2009), a evidência científica não tem produzido resultados conclusivos. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (Silva et al., 2016) não incluem a dimensão consciência de palavra no conceito abrangente de consciência fonológica.

A investigação tem mostrado o papel da consciência fonológica, mais especificamente da consciência fonémica, na aprendizagem da leitura. Todavia, não existe consenso acerca de um eventual percurso de desenvolvimento fonológico da consciência da sílaba à consciência do fonema. As sílabas são facilmente identificáveis na corrente acústica, nomeadamente em línguas como o Português, cuja estrutura silábica predominante é do tipo CV (Consoante + Vogal). Também a identificação de rimas e de aliterações é conseguida por grande parte das crianças nos anos pré-escolares. Já a identificação dos fonemas necessita de ser associada ao ensino da leitura, embora alguns fonemas contínuos

⁸ Para aprofundamento deste conceito, consultar Freitas, Alves, & Costa (2007). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. Ministério da Educação – DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciecia_fonologica.pdf

(prolongáveis) como [s], [v] ou [f] possam ser identificados por muitas crianças precocemente. A redução e, por vezes, a supressão vocálica, característica do Português Europeu, introduz uma dificuldade acrescida, exigindo que o leitor preencha estes hiatos. Frequentemente, ao falar, os sons sofrem alterações em virtude da coarticulação, tornando as palavras menos perceptíveis do que seria desejável. Quando usamos a língua em circunstâncias não formais, é frequente articular-se, por exemplo, a palavra <telhado> sem a realização da vogal da primeira sílaba (sílaba pré-tónica), como se essa palavra só tivesse duas sílabas. Ora, os resultados da investigação mostram que o conhecimento silábico (a consciência fonológica) interfere na capacidade de reconhecimento do número de sílabas da palavra. Falantes alfabetizados tendem a identificar três sílabas na palavra <telhado>, enquanto falantes não alfabetizados ou falantes não nativos tendem a reconhecer no que, de facto, é dito, apenas duas sílabas (Freitas & Santos, 2001). Esta observação mostra que a alfabetização ajuda a reconhecer as formas fonológicas das palavras, mesmo quando a sua articulação é deficiente, fragmentada ou alterada por processos fonológicos. Assim sendo, não pode ser assumido um percurso desenvolvimental natural na aquisição da consciência fonológica, mas antes um percurso grandemente marcado pela escolarização formal e pelas interações culturais e sociais. A prova desta natureza não desenvolvimental está nas dificuldades que os adultos analfabetos experimentam em tarefas de consciência fonológica (Castro-Caldas, 2002; Morais, 1997).

O desenvolvimento da consciência fonológica tem sido identificado como um preditor robusto da aprendizagem da leitura e da escrita (Cadime et al., 2009; Cruz et al., 2014; Defior, Serrano, & Marín-Cano, 2008; Figueira & Botelho, 2017; Reis et al., 2010), tendo originado a elaboração de programas e de materiais para a sua promoção. Neste âmbito, a investigação tem mostrado que as competências de manipulação e de análise da língua promovidas nos anos pré-escolares só são efetivas e com potencial de generalização à aprendizagem da leitura se realizadas em contextos de leitura significativos. Isto é, as propostas de promoção da consciência fonológica não devem constituir tarefas isoladas e mecânicas, mas serem decorrentes e integradas em tarefas em que se escuta, se lê e se fala.

3.2. Conhecimentos sobre o impresso

Existe hoje conhecimento científico acumulado não só sobre a natureza e o tipo de conhecimentos que as crianças constroem antes de se iniciar o ensino formal da leitura e da escrita, mas também sobre como os mesmos são facilitadores do processo de aprendizagem. Imersas num mundo em que a escrita está presente, as crianças, com maior ou menor apoio dos adultos, levantam hipóteses explicativas e interpretativas sobre o que é ler e escrever e começam a identificar algumas das funções e suportes da leitura e da escrita. Sem que haja um ensino explícito, muitas crianças descobrem,

também, a direcionalidade e a organização linear da escrita (alfabética), o conceito de letra, de palavra, de frase, bem como vocabulário específico dos atos de ler e de escrever. No entanto, outras precisam de uma abordagem mais direta e explícita, pois, em face de um mesmo tipo de estimulação, umas crianças aderem de forma entusiástica e outras manifestam total indiferença.

A forma como as crianças constroem e se apropriam de conhecimentos sobre a escrita foi descrita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979, 1985) num processo conhecido como Psicogénese da Escrita⁹. De uma fase inicial de indiferenciação entre escrita e desenho, na qual a criança não relaciona a escrita com a linguagem oral, esta pode evoluir, ao longo de uma série de fases (pré-silábica, silábica, silábica com fonetização, silábica-alfabética e alfabética) que culminam na apropriação das regras de conversão fonema-grafema aquando do ensino formal da leitura. Todavia, é importante ressaltar que, sendo a leitura e a escrita aquisições culturais, as diferentes etapas de apropriação não são equivalentes a etapas de desenvolvimento «naturais». Estes conhecimentos sobre a escrita não são adquiridos pela simples exposição ao impresso ou a partir de informações facultadas pelos educadores ou professores. Eles resultam de um trabalho interno das crianças, de hipóteses que vão sendo ou não validadas, de conflitos cognitivos com que se deparam e a que tentam dar resposta. Assim sendo, as «diferentes etapas de apropriação não podem ser consideradas paralelas a estádios de desenvolvimento naturais» (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 31). Isto é, o impresso até pode estar presente no meio em que as crianças vivem, mas, se esta presença não for acompanhada de alguns convites intencionalmente dirigidos para a sua análise, a construção de conhecimento pode não ter lugar (Evans, Shaw, & Bell, 2000; Sénèchal & LeFevre, 2002). O exemplo seguinte ilustra esta realidade. Uma educadora relatava que os livros cartonados existentes no cantinho da leitura eram usados para construir túneis por onde as crianças passavam os carrinhos e não eram usados para serem «lidos». Esta utilização mostra a criatividade das crianças através do jogo simbólico, usando um objeto (neste caso, o livro) como se fosse um outro. Todavia, quando se fala em «contacto com material impresso», fala-se num contacto que implique a análise do impresso em termos dos seus usos, finalidades e funcionamento.

Vejamos a escrita de uma criança de 5 anos que, voluntariamente, após desenhar um carro e um avião, procede à legendagem das imagens (cf. Figuras 3 e 4). Ela demonstra ter construído um conjunto de conhecimentos (ex.: escreve-se da esquerda para a direita; para escrever são usados uns sinais especiais chamados letras) e de hipóteses sobre a escrita (ex.: as letras não se repetem nas palavras; as palavras têm, pelo menos, três letras ou pseudoletras). Os primeiros correspondem ao

⁹ Para aprofundamento, consultar Baptista, Viana, & Barbeiro (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação /DGIDC.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf

funcionamento do sistema de escrita usado no seu contexto; as segundas revelam tentativas efetuadas para compreender este mesmo sistema.

Quando procede à legendagem do desenho do carro, a criança seleciona quatro letras (CAVU) – que correspondem, em seu entender, aos sons que ouve na palavra <carro> –, produzindo uma escrita quase alfabética, acontecendo o mesmo com a legendagem do desenho do avião, escrevendo AVIUPTAO. No entanto, apesar de parecer ter já percebido que as letras têm correspondência com sons da fala, observa atentamente as imagens e diz para si própria «os aviões são muito grandes» e acrescenta à sequência de letras AVIU as letras PTAO. A sua escrita revela o que Carraher e Rego (1981) denominaram «realismo nominal», isto é, *avião* tem de ser escrito com mais letras do que carro porque é maior. O seu ar interrogativo e um «Acho que não está bem.» depois de ter efetuado o acrescento das letras PTAO para legendar a imagem do avião, revelam o conflito cognitivo por que estava a passar: as letras representam sons da fala ou propriedades dos objetos?



Figura 3 - carro



Figura 4 - avião

O diálogo que se transcreve de seguida ilustra também o trabalho de apropriação e de integração que as crianças levam a cabo quando lhes são proporcionados contactos desafiantes com a escrita.

Se a Susana já tinha percebido que a escrita representa a fala e não propriedades dos objetos, a reação da Joana mostra o desequilíbrio cognitivo gerado pela explicação dada pela Susana e reforçado pela educadora. A Joana parece não estar a conseguir integrar nos seus conhecimentos prévios esta nova

informação, isto é, de que o número de letras necessário para a escrita de um nome não depende do tamanho da pessoa.

...

Ana: Na minha bata, estava escrito ANA e a minha mãe coseu uma etiqueta a dizer MARGARIDA.

Educadora: A Ana disse uma coisa interessante. Ouviram? A bata que era da Ana, agora, vai ser para a mana dela... Temos de aproveitar as coisas...

A bata tinha o nome da Ana e, agora, como já não serve à Ana, vai para a Margarida. Tem de ter o nome da mana dela. Quem tem um nome maior? A Ana ou a Margarida?

Joana: A Ana é «mais grande» que a Margarida...

Educadora: Sim, a Ana é mais velha e é mais alta do que a Margarida... mas eu perguntei quem tem o nome maior.

Joana: A Ana.

Susana: Eu acho que é a Margarida... MAR-GA-RI-DA... é mais comprido...

Educadora (dirigindo-se à Joana): MAR-GA-RI-DA.... Demora mais tempo a dizer!

Joana (intrigada): Mas a Ana é mais alta que a irmã dela, que ainda é pequena!

Fonte: Viana & Parente, 2019, pp. 435-436.

Como demonstrou a investigação de Ferreiro e Teberosky (1979, 1985), as tentativas das crianças para compreenderem o impresso que as rodeia leva-as a formular um conjunto de hipóteses sobre as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, conduzindo à descoberta de que as letras representam os sons da fala. Esta descoberta, que constitui a essência do princípio alfabético, é a base da compreensão das relações entre fonemas e grafemas. No final da educação pré-escolar, é elevado o número de crianças que conhece mais de 20 letras do alfabeto (Ribeiro, 2019). No entanto, este conhecimento é, essencialmente, um conhecimento «declarativo», isto é, as crianças associam um nome a um signo gráfico (ex.: em face da letra D conseguem nomeá-la, dizendo que se trata da letra 'dê' mas não a identificam como representação gráfica do fonema [d]).

3.3. Motivação para aprender a ler e a escrever

A motivação, conceptualizada enquanto força que impulsiona, dirige e mantém um comportamento (Bandura, 1987), afigura-se como uma dimensão central no processo de aprendizagem. A motivação para aprender a ler e a escrever tem, pelas mesmas razões, um papel fulcral à entrada no 1º ano de escolaridade e ao longo de todo o percurso escolar dos alunos.

De entre os vários desafios com que os sistemas educativos têm de lidar, salienta-se a necessidade de assegurar que os alunos têm curiosidade pelo conhecimento em geral, têm vontade de aprender, têm uma postura de questionamento acerca do mundo e, no que concerne especificamente à leitura, sentem que a leitura e a escrita são competências que lhes permitem aceder ao conhecimento e aumentar a sua autonomia em relação aos adultos, entrando no seu mundo.

A motivação para aprender a ler é, pois, crucial para que as crianças invistam na sua aprendizagem. Aprender a ler é uma tarefa exigente, pelo que crianças motivadas terão uma maior probabilidade de serem perseverantes em face dos desafios que aprender a ler apresenta. **A motivação para aprender a ler está, por isso, fortemente correlacionada com a motivação para ler.** A relação entre ambas é de natureza bidirecional, ou seja, as crianças que, nos anos pré-escolares, «leram» pela voz dos outros têm mais probabilidades de estarem motivadas para aprender a ler e para o fazerem de forma autónoma. Deste modo, aprender a ler aumentará a motivação para ler.

Dada a diversidade dos meios de pertença das crianças, as experiências proporcionadas pelo Jardim de Infância terão um contributo decisivo para a promoção das competências previamente abordadas¹⁰.

O facto de haver crianças que chegam ao Ensino Básico com algumas fragilidades ao nível das competências que facilitam a aprendizagem da leitura **não significa que elas venham necessariamente a ter dificuldades de aprendizagem da leitura.** Como o próprio nome indica, a sua posse facilita a aprendizagem da leitura, mas a sua ausência não a impede. Conhecer-las e conhecer o que cada aluno sabe é crucial para que o professor possa organizar um ensino de qualidade para TODOS os alunos.

¹⁰ Para aprofundamento deste tema, bem como da sua operacionalização em sequências didáticas ajustadas à educação pré-escolar, sugere-se a consulta de Viana e Ribeiro (2017).

3.4. Educação literária

«Dizer às pessoas o que ler é, em geral, ou inútil ou nocivo, pois a verdadeira apreciação da literatura é uma questão de temperamento, não de ensinamento». Estas são palavras de Oscar Wilde, escritas em 1886 e convocadas por Manguel (2020, p. 391). Pode não ser de ensinamento, no sentido estrito da palavra, mas é de educação. A palavra educar significa guiar, conduzir, sendo neste sentido que entendemos a educação literária – conduzir o leitor ao gosto pela leitura, modelando comportamentos e atitudes, dando a conhecer, criando oportunidades de ler e de ouvir ler, guiando escolhas - sem impor ou proibir -, aceitando que o jovem leitor leia o que gosta, mas, em simultâneo, abrindo-lhe janelas de oportunidade para conhecer outros tipos e géneros textuais. A apreciação da leitura literária é mais uma questão de oportunidades do que de temperamento. Os comportamentos, em geral, e os comportamentos leitores em particular, resultam das interações que ocorrem nos diferentes sistemas (ou contextos) em que nos movemos (Bronfenbrenner, 1996). A escola é um sistema que assume uma enorme importância no desenvolvimento e no crescimento dos alunos como cidadãos. Na escola, a leitura é uma das medidas universais para assegurar um ensino de qualidade.

Como foi referido, a motivação para ler é importante para que o aprendiz leitor se mantenha perseverante, mesmo quando ocorrem dificuldades. Na transição para o 1º ano de escolaridade, muitas crianças têm dificuldade em compreender uma passagem abrupta de uma leitura de textos completos e de alguma extensão (feita pela voz de outros) que os ajudaram a construir projetos de leitores, para textos limitados em termos de motivação para a leitura, dados os constrangimentos relativamente às palavras que podem ser usadas. Da leitura de textos completos, com coerência e capacidade para maravilhar e prender o leitor, as crianças passam a ler textos muito breves, correspondentes a frases «técnicas» para adquirir e treinar competências de leitura, sem qualquer intencionalidade associada ao prazer da leitura. Não raras vezes também, é durante o 1º ano que muitos pais – com a melhor das intenções – deixam de ler para os filhos, com o argumento de que eles já sabem ler, como alerta Daniel Pennac (1996).

A aprendizagem formal da leitura não pode relegar para segundo plano a necessidade de continuar a promover o contacto dos alunos com obras integrais de literatura para a infância. O texto literário tem de estar presente em contexto escolar, como objeto de educação e como objeto de fruição. Nesta etapa, não se pretende que o aprendiz «aprenda literatura», mas, como é preconizado nas Aprendizagens Essenciais - Português 1º Ano | 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018b), proceder a uma «educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar.» (p. 4). Para que,

um dia, o agora aprendiz leitor possa apreciar os textos e ser um leitor crítico, ele tem de conhecer um número considerável e diverso de textos. Para muitas crianças, se este conhecimento não ocorrer na escola, não ocorre de todo. Daqui se infere o importantíssimo papel que o professor tem, em estreita articulação com as bibliotecas escolares e/ou públicas, neste «dar a conhecer» textos e autores. Poder-se-á perguntar se não são suficientes os textos inseridos nos manuais escolares. O que acontece com estes textos é que eles acabam por ser (usados como) «pretextos» para ensinar as regras de conversão fonema/grafema ou grafema/fonema, a compreensão (oral ou da leitura), ou ser ponto de partida para a abordagem de conteúdos gramaticais. A nossa perspetiva, quando falamos de educação literária, assenta, essencialmente, na necessidade (e da urgência) de fomentar o atrativo da obra literária em si mesma, sem qualquer tipo de «cobranças» (como são, por exemplo, certas fichas de leitura, às quais se atribui uma classificação quantitativa) e, se possível, em diálogo com outras formas de arte.

Assim, a prática da leitura – literária e não literária – não se pode restringir aos textos incluídos no manual escolar, dado que, em muitos casos, como é do conhecimento geral, se limitam a excertos e/ou a segmentos adaptados ou com supressões. Importa contactar fisicamente com o livro e observar as suas ilustrações, para que a apreciação da estética do texto seja, em certa medida, introduzida por esta convivência sensorial, que favorece a ligação afetiva.

No sentido de integrar a abordagem do livro e, em particular, do texto literário neste projeto, visando promover a iniciação à educação literária e a motivação para a leitura, foi selecionado um conjunto de obras de literatura para a infância, cuja leitura integral ocorreria em contexto de sala de aula. Sem querer que estes textos acabassem por continuar a ser «pretextos para», não negamos a necessidade de, sobre os mesmos, se formular questões, fomentar inferências e a descoberta de sentidos implícitos, interpretar e levar a interpretar ou a aceitar análises pessoais. O simples facto de não ser um texto extraído do manual escolar – e de, sempre que possível, se colocar o objeto-livro à disposição dos alunos – acabava por dar um sentido diferente e menos utilitário ou instrumental à leitura. Não se iria ler para «fazer um trabalho escolar». Iria ler-se para «saborear a leitura», como referiram alguns alunos que participaram no projeto, ou para, por outras palavras, interpretar os sentidos explícitos e implícitos do texto literário.

A leitura em voz alta da obra por parte do professor constitui o que se denomina «modelagem de leitura», ou seja, o professor oferece-se como modelo de leitor fluente.

A educação literária é por nós entendida como uma «educação pela sedução», na qual o professor desempenha um importantíssimo papel. Convocamos as palavras de Januária Alves (citada por Reis, 2016), em entrevista publicada no Blogue da Rede de Bibliotecas Escolares a 3 de setembro de 2016:

«Todos somos os mediadores da leitura do mundo de nossas crianças. Ler para elas, com elas, observar o que nos cerca e conversar, perguntar o que veem e como veem, tudo isso faz parte da educação literária. Sem falar que nosso exemplo é o maior instrumento dessa educação. Uma criança que observa seus pais e professores lendo, percebendo os fenômenos que nos cercam e tentando compreendê-los vai entender que a leitura não só é algo interessante, mas necessária para compreender a nós mesmos e ao mundo em que vivemos».

Partilhando desta filosofia e defendendo que a educação literária deve permear todo o ensino da leitura, foi sugerido que, a par do ensino da leitura e da escrita no sentido estrito, houvesse momentos de leitura «sem cobranças», com uma acentuada vertente lúdica, de modo a manter viva, nos aprendizes leitores, a motivação para a leitura autónoma. Estes momentos de leitura de fruição, que ganharam espaço próprio aquando do lançamento, em 2006, do Plano Nacional de Leitura, acabaram por submergir ao que costumamos designar como «a tirania do programa».

4. Os modelos multinível

Os Modelos Multinível (MM) retomam a ideia do início do século XIX, que reforçava a necessidade de uma sinalização precoce, porém ultrapassam largamente esta conceção, a qual pode ser sistematizada em vários eixos: o modelo de ensino e de intervenção nas dificuldades de aprendizagem; a avaliação e a resposta pedagógica diferenciada em função das necessidades específicas de cada aluno.

Como o próprio nome sugere, os MM concebem o ensino e a organização dos apoios às dificuldades nas aprendizagens em vários níveis, que implicam a organização de um sistema que permita a sinalização atempada de alunos «em risco» de apresentarem dificuldades na aprendizagem. A mudança de paradigma começa por estar presente a nível conceptual. O conceito de «risco» alerta para a probabilidade da existência de dificuldades e/ou de fracasso, antecipando assim medidas conducentes à superação do «risco» e, conseqüentemente, à prevenção de dificuldades e de insucesso. Não se trata de uma questão semântica, mas antes de uma mudança radical na ótica do ensino, da avaliação e da intervenção¹¹.

¹¹ Os modelos multinível não se aplicam apenas às questões relacionadas com a aprendizagem da leitura.

Os MM podem incluir um número variável de níveis de prevenção, sendo que, no mínimo, são identificados três. Os níveis de prevenção distinguem-se no número de alunos envolvidos, podendo o ensino incluir o trabalho direto com o grupo-turma, com um pequeno grupo ou com um aluno; na intensidade da intervenção e da monitorização. Vamos analisar como se articulam estas dimensões em cada um dos níveis de prevenção. Nesta descrição será considerado um modelo com três níveis, adotando na sua descrição a terminologia usada a nível internacional (prevenção primária, prevenção secundária e prevenção terciária).

4.1. Níveis de prevenção e avaliação

Começando pela primeira dimensão, no modelo de ensino e de intervenção nas dificuldades distinguem-se vários níveis de atuação. O primeiro nível tem como foco TODOS os alunos e assenta na hipótese de que um ensino de qualidade permitirá reduzir o número de alunos «em risco» ou «com dificuldades». A expressão «ensino de qualidade» é usada para descrever uma prática pedagógica baseada nas evidências científicas (Hougen, 2014; Stuart, 2009). Os dados da investigação mostram que a adoção desta abordagem conduz a uma redução de aproximadamente 20% para cerca de 5% dos alunos «em risco». Os alunos que se encontram «em risco» devem ser atempadamente sinalizados e receber o apoio necessário para lidar com os problemas que encontram no processo de aprendizagem. Estes apoios, sob a forma de programas estruturados de intervenção baseados na evidência, implementados em pequeno grupo, com uma frequência de 2 a 3 vezes por semana, situam-se num segundo nível de intervenção. A intervenção em pequeno grupo reduz para aproximadamente 2% os alunos que permanecem «em risco». Apesar de beneficiarem de um apoio de qualidade, estes alunos, descritos como «resistentes à intervenção» -, precisarão de um apoio/uma intervenção individualizado(a) e individual, baseado(a) na evidência científica e com uma frequência diária, passando para o terceiro nível de prevenção. Note-se que os alunos «em risco» que usufruem de uma intervenção enquadrada nos níveis 2 e 3 continuam incluídos no nível 1.

A avaliação é crucial na abordagem dos MM. O recurso a provas de rastreio e de monitorização é efetuado de modo sistemático na sinalização dos alunos «em risco» e na avaliação da eficácia da intervenção. As provas de rastreio, baseadas no currículo, de aplicação universal e a realizar no início de cada ano letivo, visam a sinalização atempada dos alunos que se encontram «em risco». Estes não são imediatamente encaminhados para o segundo nível de prevenção. Antes de ser tomada esta decisão, estes são avaliados com provas de monitorização. Se neste período se mantiver a situação de risco, tem início um apoio em pequeno grupo. Na situação contrária, o aluno deixa de ser considerado «em risco». As provas de monitorização permitem, deste modo, verificar em que medida, num período

curto de tempo, o aluno consegue, ou não, superar as dificuldades que encontra. Importa notar que as provas de rastreio têm sempre associados muitos falsos positivos, ou seja, alunos que são sinalizados como estando «em risco» nas provas de rastreio, mas que não apresentam um «risco» efetivo. Os dados da monitorização permitem diferenciar os casos de falsos positivos (que não precisam de apoio/intervenção) dos casos que se encontram efetivamente «em risco». As provas de monitorização apresentam, ainda, um outro propósito. Uma vez iniciada a intervenção junto dos alunos «em risco», os resultados obtidos naquelas provas irão permitir verificar se a mesma está, ou não, a surtir efeito. Estes resultados serão determinantes para tomar decisões no sentido de: a) alterar o tipo de intervenção; b) ajustar a frequência e intensidade da intervenção (todos os dias e individual); c) interromper a intervenção uma vez que tenham sido superados os problemas na aprendizagem que conduziram à sua elegibilidade para um programa de intervenção/apoio.

O conceito de «risco» é um dos elementos diferenciadores entre a abordagem MM e o modelo «*wait to fail*». O que caracteriza o primeiro é uma sinalização atempada, acompanhada de uma intervenção individualizada que deverá impedir a cristalização das não aprendizagens (a instalação de uma condição permanente de dificuldades). No segundo modelo, o apoio/a intervenção só é iniciado(a) quando as dificuldades na aprendizagem são manifestas e já com severidade. Outro elemento fundamental de diferenciação prende-se com a adoção de uma abordagem de cariz preventivo nos modelos multinível. Assim, o primeiro nível de ação é dirigido a todos os alunos, procurando-se, via transferência do conhecimento científico, maximizar a qualidade do ensino, reduzindo a percentagem de alunos «em risco». Os dados da investigação (ex.: Fuchs & Vaughn, 2012; Wanzek et al., 2016) mostram claramente a eficácia desta abordagem. No nível 1 é esperado que aproximadamente 80% dos alunos tenham sucesso na aprendizagem da leitura, o que significa que cerca de 20% experimentarão algumas dificuldades. Uma intervenção atempada, sistemática e ancorada na investigação pode reduzir para 5% os alunos «em risco», sendo que, neste grupo, encontraremos, provavelmente, alunos «resistentes à intervenção», os quais poderão vir a precisar de uma intervenção mais intensiva e, eventualmente, individual. O ensino universal de qualidade, além de contribuir para a prevenção e para a intervenção precoces junto dos alunos «em risco», tem também impacto positivo na aprendizagem de todos os alunos, incluindo os que são excecionais (Fuchs, Fuchs, & Vaughn, 2008; O'Connor, Harty, & Fulmer, 2005).

Nível 1 – Ensino universal de qualidade – prevenção primária

No primeiro nível, que corresponde à prevenção primária, encontram-se todos os alunos. Vários aspetos são de referir neste nível. O primeiro corresponde à premissa segundo a qual um ensino

universal de qualidade permite reduzir a percentagem de alunos com dificuldades na aprendizagem. O que se entende por «ensino universal de qualidade?». **Ensino universal** não significa, como por vezes é assumido, ensino igual para todos os alunos, mas um ensino que tem de chegar a TODOS os alunos. Atendendo à diversidade de alunos que existe nas nossas escolas, para que o ensino seja, de facto, universal, é preciso garantir equidade. Para garantir equidade, há que monitorizar os alunos «em risco» e proceder às adaptações pedagógicas necessárias para minimizar ou eliminar este «risco». Por sua vez, **ensino de qualidade** pressupõe a incorporação dos dados da investigação que vai sendo produzida, no caso concreto, no âmbito da leitura. A transferência do conhecimento científico para todo o processo de ensino, seja na vertente didática, seja na vertente da avaliação, constituiu uma trave mestra dos MM. Quando estamos doentes e consultamos um médico, esperamos que ele conheça as técnicas de diagnóstico mais recentes e os novos medicamentos que são produzidos (incluindo as suas vantagens e efeitos adversos). A mesma filosofia deve ser adotada no que concerne ao ensino.

A referência a um «ensino universal de qualidade» no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, conduziu a muitas interrogações por parte dos professores, nomeadamente do tipo: *«Então o meu ensino não é de qualidade? Como assim? Eu tenho taxas de sucesso elevadas. No geral não tenho mais do que um ou dois alunos que não leem no final do 1º ano»*. A estes questionamentos podem ser contrapostos outros. Ter dois alunos numa turma que chegaram ao final do 1º ano sem saber ler parece pouco, mas, por exemplo, a nível de um município podem ser 500 as crianças que chegam ao final do ano sem saber ler. Estas crianças – a esmagadora maioria das quais frequentou educação pré-escolar sem qualquer referência/alerta de «risco» – poderiam ter aprendido a ler se tivessem sido identificadas como «em risco» e se tivessem sido alvo das diferenciações pedagógicas necessárias para diminuir ou eliminar o «risco» inicial.

De salientar que neste rastreio podem ser já detetados casos em que se justifique, de imediato, uma avaliação de diagnóstico, seguida (ou não) da ativação de medidas seletivas ou adicionais.

Nível 2 - Prevenção secundária

O ensino universal de qualidade conduz à diminuição drástica das dificuldades dos alunos, mas não as elimina completamente, sendo necessário ativar um segundo nível, o da prevenção secundária. Neste nível de prevenção, os alunos deverão ter uma resposta (geralmente em pequeno grupo), de natureza individualizada, que responda ao seu perfil ou padrão de necessidades. Este apoio deve basear-se na utilização de programas cuja eficácia tenha sido estabelecida empiricamente ou ser baseado em estratégias de eficácia comprovada. Note-se que estes alunos continuam no nível de prevenção

primária, ou seja, integrados no seu grupo de turma, acrescentando-se um apoio diferenciado. Novamente temos aqui a referência a um dos pilares dos MM, a transferência de conhecimento científico, agora materializada na intervenção que é disponibilizada.

A maioria dos alunos responde favoravelmente a este nível de diferenciação, ocorrendo uma redução no número de alunos que apresenta uma situação de «risco».

Nível 3 – Prevenção terciária

Os resultados da investigação mostram que, mesmo após a adoção de medidas do nível 2, há alunos «resistentes à intervenção». Esta é, de todas, a medida mais intensiva dentro da abordagem multinível. Este nível indica a passagem para uma intervenção individual, com aumento da frequência e da duração, com implicações também ao nível da avaliação.

A apresentação por níveis, aparentemente sucessivos, pode gerar alguns questionamentos. Se uma das pedras angulares dos Modelos Multinível é a rejeição de esperar que o aluno falhe para que haja intervenção, a transição sucessiva entre níveis de prevenção não configura também algo idêntico? Como foi atrás referido, os níveis são cumulativos. Os resultados do rastreio universal, que confronta dados de provas objetivas com a avaliação dos professores, pode permitir identificar de imediato situações em que se prevê que o ensino universal de qualidade não será suficiente, pelo que, de imediato – antes que haja insucesso evidente – deve ser solicitada uma avaliação aprofundada. Há uma diferença que tem de ser estabelecida: há alunos que apenas têm dificuldades de carácter transitório nas aprendizagens (e que constituem a maior parte dos problemas no processo de ensino), e há outros que apresentam dificuldades de carácter permanente. Se há dificuldades de carácter permanente, a identificação de «risco» deve ser feita nos anos pré-escolares, tanto mais que a cobertura de educação pré-escolar é, no nosso país, de 93% (OECD, 2022). Há, ainda, que distinguir entre dificuldades transitórias, decorrentes do processo ou de fatores de contexto, como, por exemplo, alunos oriundos de outros sistemas educativos, alunos que não têm o Português como língua materna ou alunos com elevado absentismo.

Outro aspeto que importa clarificar é o da transição entre os níveis de prevenção. Uma vez alocado a um nível de prevenção, o aluno só permanecerá nele enquanto for necessário, ou seja, enquanto se mantiver numa situação de «risco» em termos de aprendizagem e/ou não tiverem sido superadas as dificuldades que estavam a impedir a apreensão dos conteúdos que estavam a ser ensinados. A monitorização das aprendizagens tem aqui um contributo essencial, pois determina a mudança entre níveis de prevenção, seja no sentido ascendente ou descendente. Em segundo lugar, quando um aluno

é colocado no nível de prevenção secundária ou terciária, ele mantém-se sempre no nível de prevenção primária e, como tal, continua a participar do ensino do seu grupo-turma (Fuchs, Fuchs, & Vaughn, 2008).

Os MM contemplam um sistema de avaliação integrado e articulado com o processo de ensino, que informa a tomada de decisão sobre as transições entre níveis de prevenção, orientando o apoio aos alunos «em risco». Consequentemente, introduziram conceitos e abordagens inovadoras – de que são exemplos rastreio, monitorização sistemática, pontos de corte, alunos «em risco», falsos positivos, falsos negativos – que marcam o corte com a abordagem clássica de esperar que o aluno entre numa situação de insucesso (Mathes & Denton, 2002).

4.2. Os modelos multinível e o decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho

Em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, foi adotada a abordagem proposta pelos MM. A este respeito pode ler-se:

«As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno, garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória (p. 2919).»

Neste decreto encontram-se aspetos nucleares dos MM. Composto por três níveis descritos por medidas universais, seletivas e adicionais, estes não têm uma correspondência direta com os níveis de prevenção descritos previamente. O legislador optou por incluir no 1º nível – medidas universais – o ensino para todos os alunos, bem como a intervenção a proporcionar aos alunos sinalizados (artº 8.º, ponto 2, «Consideram-se medidas universais (...) a intervenção com foco académico ou

comportamental em pequenos grupos»). Os níveis relativos às medidas seletivas são equivalentes ao nível 3 dos modelos multinível (artº 9.º, ponto 1, «As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais»). Por sua vez, as medidas adicionais não têm uma equivalência óbvia com os modelos multinível (artº 10.º, «As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão»). Apesar destas diferenças, mantêm-se, no presente decreto-lei, os aspetos essenciais dos modelos multinível, sendo de notar que a palavra «modelos» aponta para a diversidade que é possível encontrar no número de níveis que são considerados e na respetiva organização.

No Decreto-Lei nº 54 de 6 de julho de 2018,¹² as opções a tomar «assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo» (p. 2919) a que acresce a «opção por medidas de apoio à aprendizagem organização em diferentes níveis de prevenção» (p. 2919) e «(...) consagra uma abordagem integrada, e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma *educação de qualidade* ao longo da escolaridade obrigatória» (p. 2019). Temos, assim, consignado o desenho universal da aprendizagem, o modelo multinível, diferentes níveis de prevenção, e a necessidade de, e passamos a citar, «monitorização da eficácia dessas medidas» (p. 2919). Os níveis de prevenção são, no presente decreto-lei, enunciados nos artigos 8.º, 9º e 10.º, tendo sido os mesmos designados, respetivamente, como Medidas universais, Medidas seletivas e Medidas adicionais (p. 2021). Trata-se, pois, de uma opção por três níveis, contudo os mesmos não têm uma correspondência com os níveis de prevenção primária, secundária e terciária que se descreveram.

A partir da figura 3 é possível estabelecer a relação entre as medidas previstas no Decreto-Lei nº 54/2018 e os três níveis de prevenção (Ribeiro, Viana, Cadime, & Santos, 2019). A pirâmide, no lado esquerdo da figura, representa os três níveis de prevenção. No nível da prevenção primária encontram-se todos os alunos; por sua vez, no nível da prevenção terciária é esperado um número reduzido de alunos. Do lado direito estão representados os três níveis adotados no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Como se depreende, a opção foi a de enquadrar no nível da prevenção primária todos os alunos, conforme se pode ler no ponto 1 do art. 8º «As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens» (p. 2921).

No ponto 2 do mesmo artigo, são elencadas várias medidas universais previstas. A alínea e) contempla, especificamente, «A intervenção académica com foco académico ou comportamental em pequeno

¹² <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>).

grupo», enquadrando-se nesta o que aparece geralmente associado à prevenção secundária, isto é, uma intervenção individualizada proporcionada a grupos pequenos de alunos e que permita intervir nas áreas em que os alunos se encontram «em risco». Por último, e à semelhança do que é previsto nos modelos multinível, nas medidas universais, incluem-se «todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas e adicionais» (art. 8º ponto 3, p. 2921).

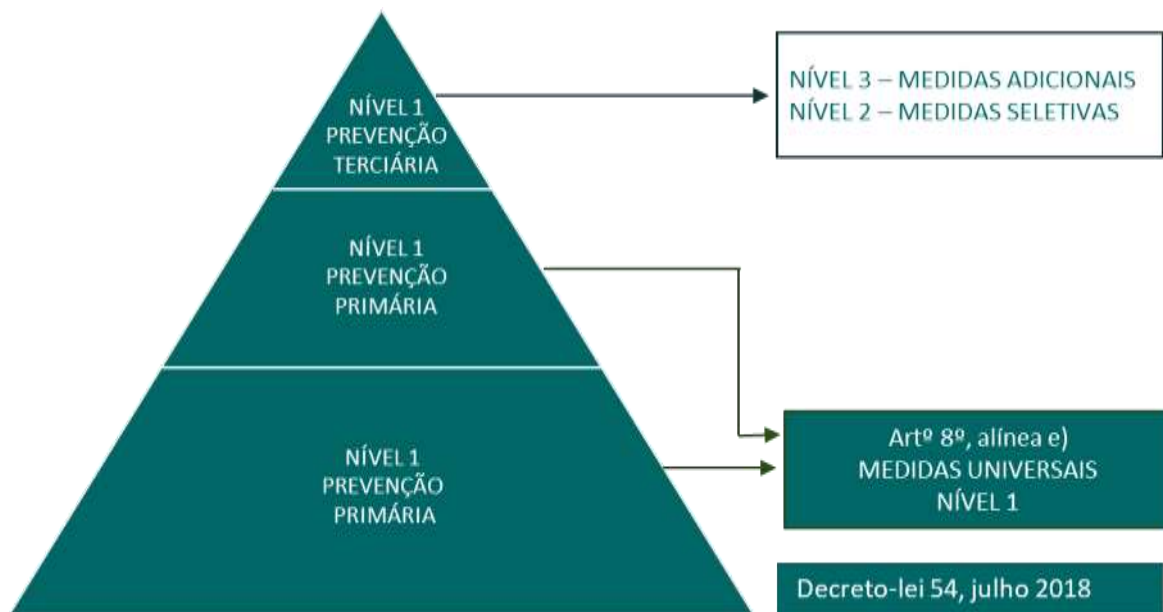


Figura 6 - Níveis de prevenção

As medidas seletivas (art.º 9.º) são destinadas aos alunos nos quais «as necessidades de suporte à aprendizagem não são supridas pelas medidas universais» (p. 2921). Por sua vez, «As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão» (p. 2921). Embora a definição de medidas seletivas pudesse colocar alguma dúvida no que concerne à correspondência com o nível de prevenção secundária, a análise das medidas seletivas elencadas (percursos escolares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e o apoio tutorial) clarificam a distinção, assim como os procedimentos que são usados para contemplar quer as medidas seletivas, quer as adicionais.

Estas diferenças de nomenclatura e a correspondência não constituem qualquer problema. Independentemente do número de níveis adotados e da sua definição, importa atender sobretudo ao que caracteriza os MM enquanto abordagem que procura maximizar o potencial de aprendizagem de todos e de cada um dos alunos. Este propósito está articulado com a identificação atempada dos alunos que se encontram «em risco», a organização de respostas individualizadas, a monitorização do

progresso e a tomada de decisão informada que determinará: a) quando as medidas devem ser dadas por terminadas, decisão que é tomada quando os objetivos de intervenção/aprendizagem dos alunos «em risco» foram atingidos, ou b) se a intervenção deve ser modificada ou se devem ser ponderadas medidas ao nível da prevenção terciária.

4.3. A avaliação no quadro dos modelos multinível

Importa começar por salientar que em todos os sistemas de ensino, incluindo os que se classificam de alta qualidade, encontrar-se-ão sempre alunos «em risco» na leitura (Fuchs, Fuchs, & Vaughn, 2008). O grande desafio que se coloca aos sistemas educativos é o de conseguir reduzir este número. O caminho aberto pelos MM passa por adotar uma abordagem de cariz preventivo, começando por identificar os alunos «em risco» e proporcionar-lhes uma resposta educativa adequada.

A avaliação num modelo multinível cumpre uma tripla função: i) identificar os alunos que precisam de uma atenção diferenciada; ii) avaliar e monitorizar as respostas dos alunos à intervenção/instrução; iii) programar a intervenção junto dos alunos «em risco» e «resistentes à intervenção».

As provas de rastreio, geralmente aplicadas no início do ano letivo, visam a recolha de dados que permitam a identificação dos alunos que necessitam de uma atenção diferenciada. Trata-se de provas breves, baseadas no currículo, administradas a todos os alunos, que, com base em pontos de corte previamente definidos, são divididos em dois grupos. Os que se encontram abaixo dos pontos de corte enquadram-se na categoria «em risco», dada a maior probabilidade de virem a ter problemas na aprendizagem. Um dos problemas destas medidas relaciona-se com o número de falsos positivos (alunos que são classificados como estando «em risco», porém não se registam problemas na aprendizagem) e de falsos negativos (alunos que são classificados como não apresentando «risco», porém registam-se problemas na aprendizagem).

Por sua vez, as provas de monitorização permitem confirmar ou infirmar a hipótese de «risco» associada aos alunos sinalizados nas provas de rastreio, confirmar a eficácia das medidas tomadas e, também, eliminar a qualidade da instrução como uma explicação variável potencialmente explicativa dos resultados obtidos. Os alunos que não mostram ganhos significativos devem, de acordo com o decreto-lei que tem vindo a ser referido, ser avaliados pelas Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) relativamente a variáveis que podem ter condicionado os resultados, informando a reformulação da intervenção e/ou a aplicação de outro tipo de medidas. Uma das premissas dos MM é a de que a prevenção e a intervenção precoces aumentam a probabilidade de

sucesso a longo prazo destes alunos e evitam a ocorrência de dificuldades que tendem a cristalizar-se, com todas as implicações que daí decorrem a nível pessoal e social.

5. O Modelo Simples de Leitura

O Modelo Simples de Leitura (MSL) constituiu, também, uma das bases teóricas deste projeto. Trata-se de um modelo que é empiricamente suportado por inúmeros estudos (ex.: Kim, 2017; Lervåg, Hulme, & Melby-Lervåg, 2017; L.R.R.C. & Chui, 2018; Ripoll et al., 2014) e que, embora simples na sua formulação, abarca os principais processos convocados para a compreensão de um texto. Na sua formulação inicial (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), traduzida pela fórmula $R = D \times L$, a compreensão da leitura (Reading) era concebida como o produto de dois processos principais: o reconhecimento de palavras (D) e a compreensão da linguagem oral (L). Como referem Viana e Monteiro (2023, no prelo):

«A utilização da letra <D¹³> para a referência ao reconhecimento de palavras não foi uma opção feliz, conduzindo a uma associação direta e redutora (que se generalizou) com a identificação de palavras escritas, e não com o reconhecimento de palavras. Obter a forma fonológica de uma palavra (identificar) não é equivalente ao seu reconhecimento, uma vez que só se (re)conhece o que já se conhece.»

A associação generalizada do processo inicialmente designado como D à decodificação fonológica conduziu, como os próprios autores afirmam, à reformulação do modelo (Figura 4), detalhando o conjunto dos subprocessos que explicam grande parte da variância encontrada na compreensão da leitura (Hoover & Tunmer, 2020). Esta reformulação do modelo contribuiu, ainda, para evidenciar os processos e/ou as áreas a avaliar para uma compreensão abrangente das dificuldades dos alunos em reconhecer palavras e/ou em compreender o que leem. Por exemplo, quando se constata dificuldades no reconhecimento de palavras, a avaliação deve permitir responder a um conjunto de hipóteses, derivadas dos processos que convoca: i) há problemas ao nível da consciência fonémica?; ii) há problemas ao nível da identificação de letras?; iii) há problemas ao nível da associação grafema/fonema?; iv) há problemas ao nível da fusão fonémica?

¹³ D - Decoding

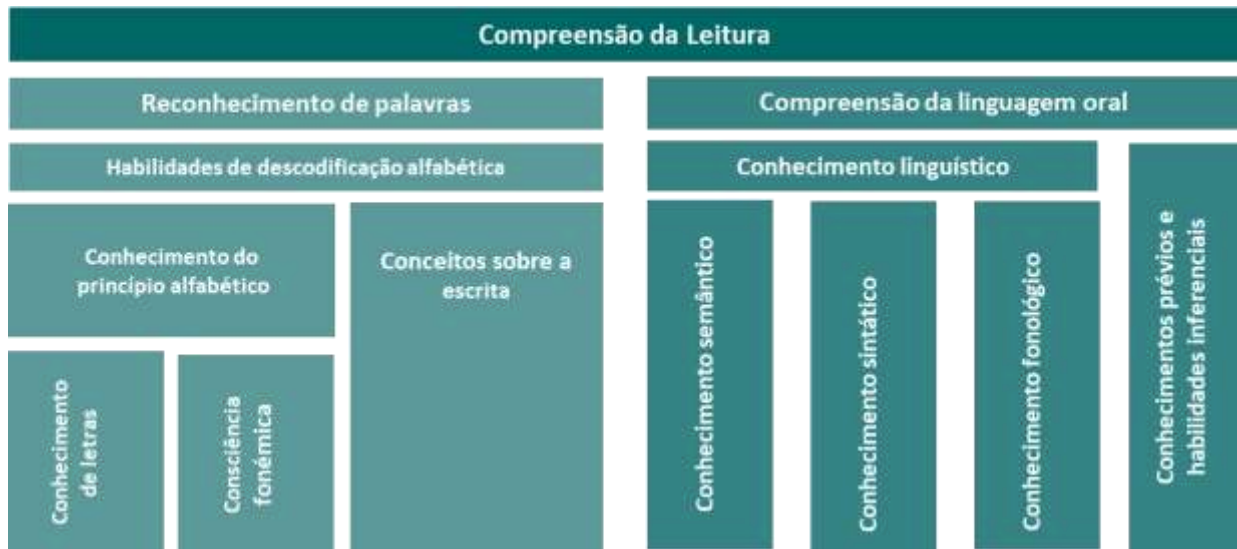


Figura 7 - Modelo Simples de Leitura (Traduzido de Hoover & Tunmer, 2020, p. 86)

Nos anos iniciais da aprendizagem da leitura, o reconhecimento de palavras explica uma grande parte da variância encontrada nos desempenhos em compreensão da leitura. Todavia, à medida que este reconhecimento se encontra automatizado, a compreensão da linguagem oral passa a desempenhar o papel principal.

No caso específico deste projeto, um «ensino universal de qualidade» teria de contemplar uma atenção especial à automatização do reconhecimento das palavras escritas, convocando as abordagens e estratégias que a investigação tem identificado como mais adequadas e inclusivas, de modo a responder também a um dos objetivos deste projeto que era o de assegurar a transferência do conhecimento científico para o processo de ensino da leitura.

Em síntese, uma reflexão sobre a fundamentação teórica subjacente a este projeto evidencia a complexidade do processo de incorporação do conhecimento científico na prática pedagógica. A esta complexidade acresce o facto de a intervenção nas dificuldades na aprendizagem ter, tradicionalmente, uma dimensão individual e não organizacional e ser mais reativa do que preventiva. Os desafios são muitos e variados, mas a mudança é possível.

CAPÍTULO 2 - IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Neste capítulo, são descritos os aspetos relacionados com a avaliação (rastreo e monitorização) e com a implementação de medidas universais (junto de todos os alunos e junto do grupo de alunos «em risco»). A apresentação é efetuada pela seguinte ordem:

Grupo 1 | 1º e 2º anos de escolaridade | ANO 1 e ANO 2 do projeto;

Grupo 2 | 1º ano de escolaridade | ANO 2 do projeto.

2.1. Promoção da leitura - Grupo 1 | 1º ano de escolaridade | ano 1

2.1.1. A formação de professores e outros técnicos

A implementação do projeto, nas suas várias vertentes, implicou o envolvimento de todos os professores do 1º ano de escolaridade. Para o efeito, realizaram-se duas oficinas de formação, uma em cada um dos anos letivos de implementação do projeto, com a duração de 25 horas. As sete primeiras sessões de formação tinham uma frequência semanal. As restantes seis foram realizadas com frequência mensal. Os conteúdos das oficinas de formação incidiram nos seguintes temas: i) modelos multinível; ii) desenho universal de aprendizagem; iii) ensino da leitura e dificuldades na aprendizagem da leitura. Estas sessões de formação constituíram-se, também, como momentos para a apresentação das provas de rastreo e de monitorização, para a construção e a análise das sequências didáticas destinadas ao ensino das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, para a apresentação e reflexão sobre os resultados das atividades realizadas pelos professores em contexto de sala de aula e para a reflexão crítica sobre os resultados obtidos nas várias provas de rastreo e monitorização. Nas sessões de formação eram analisados os resultados globais de todas as escolas do 1º ciclo do Agrupamento. A informação sobre os resultados individuais dos alunos nas provas de rastreo e de monitorização era devolvida pelas bolsas de investigação¹⁴ a cada um dos professores titulares de turma, em reuniões específicas marcadas para o efeito.

¹⁴ As bolsas envolvidas foram selecionadas tendo como critérios: i) experiência na avaliação e intervenção com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente ao nível das dificuldades de aprendizagem; ii) experiência de trabalho com professores; iii) conhecimentos sobre o ensino da leitura; iv) conhecimentos de estatística e na utilização do programa de estatística SPSS.

Além dos professores titulares de turma, também os professores de educação especial, os de apoio ou coadjuvação e outros técnicos, nomeadamente psicólogos, tiveram a possibilidade de participar nas ações de formação. As bolsistas de investigação participaram, igualmente, nesta formação, sendo que, durante a mesma, planificavam, em conjunto com os professores, as diferentes atividades e estratégias a implementar na sala de aula. Paralelamente, a equipa científica foi construindo os materiais de suporte ao ensino e à avaliação da leitura no quadro de uma abordagem multinível, materiais que foram alvo de discussão com os professores e experimentados em contexto de sala de aula.

2.1.2. Rastreio universal: medidas e procedimentos

Um dos elementos de especial relevância na abordagem multinível prende-se com a realização de um rastreio universal (isto é, incluindo todos os alunos), no início do ano letivo. No rastreio universal, efetuado no início do 1º ano de escolaridade, foram utilizadas diversos instrumentos, que visavam identificar um conjunto de competências consideradas facilitadoras da aprendizagem da leitura: i) reconhecimento de letras; ii) conhecimentos culturais acerca do impresso; iii) consciência fonológica. A tarefa de reconhecimento de letras foi construída especialmente para o projeto. Na tabela 2.1 elencam-se os instrumentos usados na Prova de rastreio no 1º ano de escolaridade.

Tabela 2.1 - Instrumentos utilizados na prova de rastreio no 1º ano de escolaridade¹⁵

Instrumentos	Descrição
Teste de Reconhecimento de letras	Avaliado a partir de uma tarefa informal com 23 itens (nesta prova não foram incluídas as letras <k> <w> e <y>). Em cada item são apresentadas três letras, devendo o aluno rodear aquela que é nomeada em voz alta pelo professor e/ou psicólogo. Número de itens: 23. Pontuação máxima: 23 pontos. Tipo de aplicação: Coletiva.

¹⁵ Nesta prova de rastreio foi também incluída, no ANO 1 do projeto, a avaliação das concepções sobre a escrita através de uma prova de «escrita inventada». Todavia, e confirmando o que acontecera em projetos anteriores, os resultados desta prova não apresentavam correlações significativas com os das restantes provas nem foram preditores dos resultados dos alunos em nenhum dos três períodos letivos.

Tabela 2.1 (cont.) - Instrumentos utilizados na prova de rastreio no 1º ano de escolaridade

<p>Teste de Compreensão das convenções da leitura e da escrita (Teixeira, 1993)</p>	<p>Este é um dos subtestes da Bateria de Provas de Avaliação dos Comportamentos Iniciais da Leitura (Teixeira, 1993). Avalia:</p> <p>a) o conhecimento sobre a ordem e sequência da leitura/escrita;</p> <p>b) a habilidade para identificar números, letras, palavras, frases e sinais de pontuação;</p> <p>c) a habilidade para identificar frases e palavras como unidades linguísticas distintas e compreender termos tais como letra maiúscula e minúscula, e sinais de pontuação.</p> <p>Número de itens: 30.</p> <p>Pontuação máxima: 30 pontos.</p> <p>Tipo de aplicação: Coletiva.</p>
<p>PACOF - Prova de avaliação da consciência fonológica (Meira, Cadime, Viana, & Almeida, 2021a, 2021b)</p>	<p>Esta prova é constituída por 16 tarefas. Neste projeto foram apenas aplicadas as tarefas de Segmentação Silábica (9 itens), Identificação da Sílabas Inicial (9 itens) e Identificação do Fonema Inicial (7 itens). A pontuação na prova corresponde ao número de itens respondidos corretamente.</p> <p>Número de itens: 25.</p> <p>Pontuação máxima: 25 pontos.</p> <p>Tipo de aplicação: Individual.</p>

No 2º ano de escolaridade, a prova de rastreio incluiu tarefas de avaliação da fluência de leitura, da compreensão do texto ouvido e da compreensão do texto lido (cf. Tabela 2.2).

Tabela 2.2 - Instrumentos utilizados na prova de rastreio no 2º ano de escolaridade

Instrumentos	Descrição
TFL Teste de fluência de leitura (Ribeiro et al., no prelo).	Este teste é composto por um texto inédito que é lido, em voz alta, pelos alunos, durante três minutos, sendo registado o número de palavras corretamente lidas por minuto. A pontuação no teste corresponde à média, por minuto, de palavras corretamente lidas nos três minutos. Tipo de aplicação: Individual
TCTMO-n-1 Teste de compreensão de textos na modalidade oral-narrativo (Viana, Ribeiro, Santos, & Cadime, 2014).	Este teste integra a BAL - Bateria de Avaliação da Leitura. É constituído por quatro textos, seguidos de um conjunto de perguntas com resposta de escolha múltipla. Textos e questões são apresentados em formato áudio. O aluno deve seleccionar a resposta correta. Número de itens: 30. Pontuação máxima: 30 pontos (nota bruta, que depois é transformada em nota ponderada). Tipo de aplicação: Coletiva.
ACL- 1 ¹⁶ Avaliação da compreensão leitora (Catalá et al., 2001, Adaptação de Mendonça, 2008).	Esta prova foi adaptada para Portugal no âmbito de uma dissertação de mestrado. É composta por um conjunto de textos, seguidos de perguntas com resposta de escolha múltipla. A pontuação total é calculada com base no número de respostas corretas. Número de itens: 24. Pontuação máxima: 24 pontos. Tipo de aplicação: Coletiva.

¹⁶ O uso desta prova, não equalizada, para a avaliação da compreensão do texto lido, justifica-se pelo facto de a BAL - Bateria de Avaliação da Leitura incluir apenas provas equalizadas de compreensão de textos lidos para o 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Na avaliação da compreensão de textos lidos (ACL-1) e ouvidos (TCTMO-n-1), foram usadas as versões destinadas ao 1.º ano de escolaridade, dado que a avaliação estava a ser efetuada no início do 2.º ano e as notas ponderadas destas provas reportam-se ao final do 1.º ano.

2.1.3. Rastreo universal: resultados

Na tabela 2.3 apresentam-se os resultados obtidos na prova de rastreo. Atendendo a que a consciência fonológica foi avaliada com recurso a três subtestes, são discriminados os resultados totais e em cada um dos testes.

Tabela 2.3 - Resultados obtidos na prova de rastreo dos alunos do 1º ano - Grupo 1 - ANO 1

Competências avaliadas	M (DP)	Mínimo	Máximo
Reconhecimento de letras	18.8 (4.40)	7	23
Conhecimentos culturais sobre o impresso	16.3 (4.68)	0	26
Segmentação silábica	4.1 (1.99)	0	8
Classificação da sílaba inicial	7.1 (1.75)	0	8
Classificação do fonema inicial	5.29 (1.43)	0	6
Consciência fonológica (total)	16.5 (4.09)	0	22

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão.

Os resultados, considerando o desvio padrão e os valores mínimo e máximo, indicam uma dispersão elevada, reveladora da enorme heterogeneidade das competências com que os alunos iniciam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A representação gráfica das percentagens de respostas corretas permite uma visualização mais clara dessa heterogeneidade. Uma percentagem elevada de alunos reconhece um número elevado de letras (cf. Gráfico 1). No entanto, como foi explicado aos professores, a nomeação correta de uma letra não significa que os alunos tenham aprendido as regras de conversão grafema-fonema ou fonema-grafema. Este processo tem de ser objeto de um ensino explícito. No que concerne aos conhecimentos culturais acerca do impresso (cf. Gráfico 2), os dados mostram também uma heterogeneidade muito elevada, indicando que, quando o professor usa, por exemplo, palavras ou expressões como «letra», «palavra», «frase», «primeira letra» ou «última letra», estas podem não ser conhecidas por um número considerável de alunos. Assim sendo, é necessário que a explicitação das mesmas seja efetuada no quadro da interação didática.

Nos gráficos 3 a 6, podem observar-se os resultados nas provas de consciência fonológica. Nas provas de classificação da sílaba e do fonema inicial, observa-se uma tendência para a constituição de dois grupos extremos. Estes resultados, quando analisados por turma, permitem ao professor a identificação das necessidades específicas dos alunos ao nível da consciência fonológica, necessidades que terão de ser compensadas durante o processo de ensino explícito das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, o que aconteceu durante a implementação deste projeto, em que se optou por uma abordagem do som para a letra. A apresentação da letra era sempre precedida de atividades de consciência fonológica.

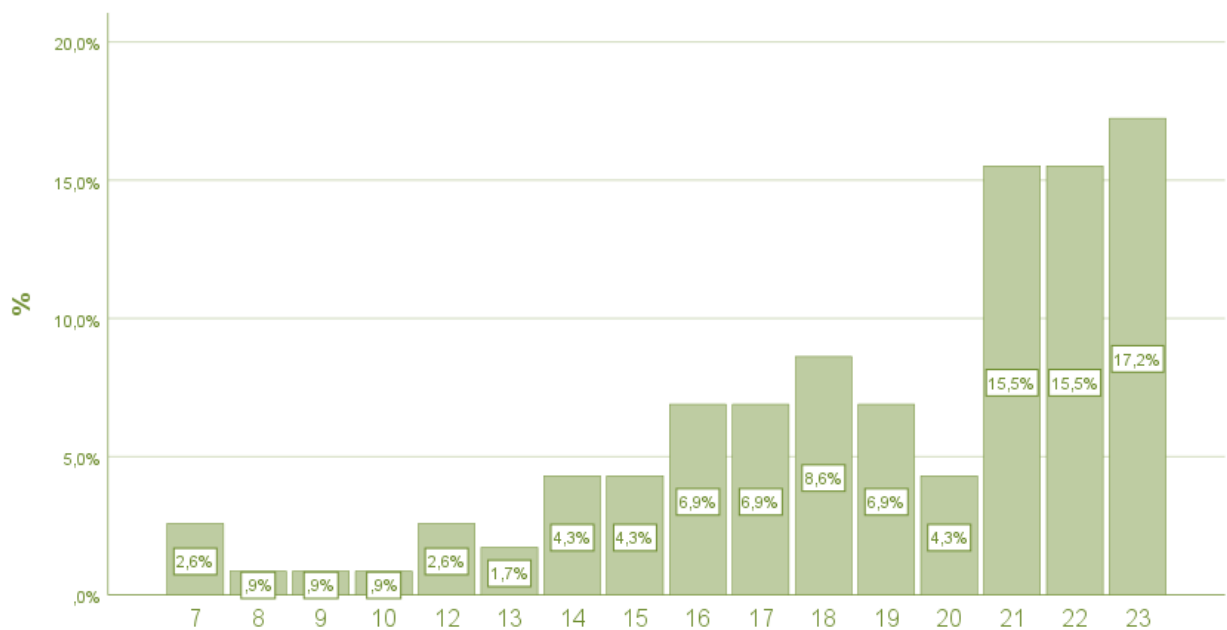


Gráfico 1 – Reconhecimento de letras

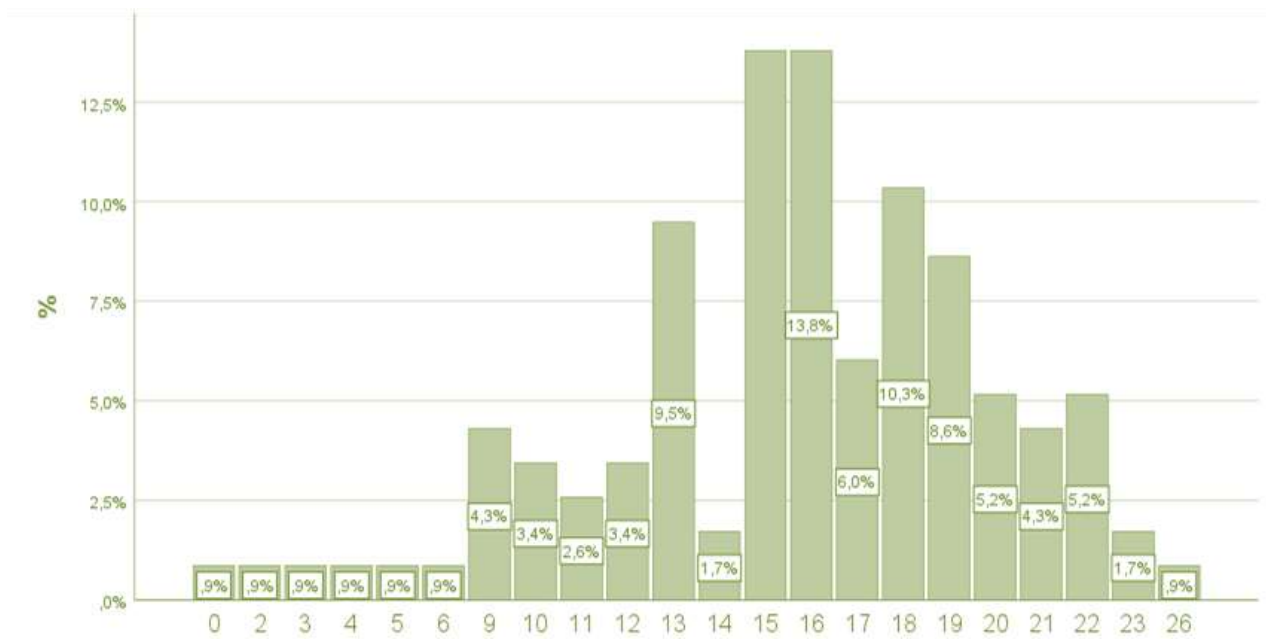


Gráfico 2 – Conhecimentos culturais sobre o impresso

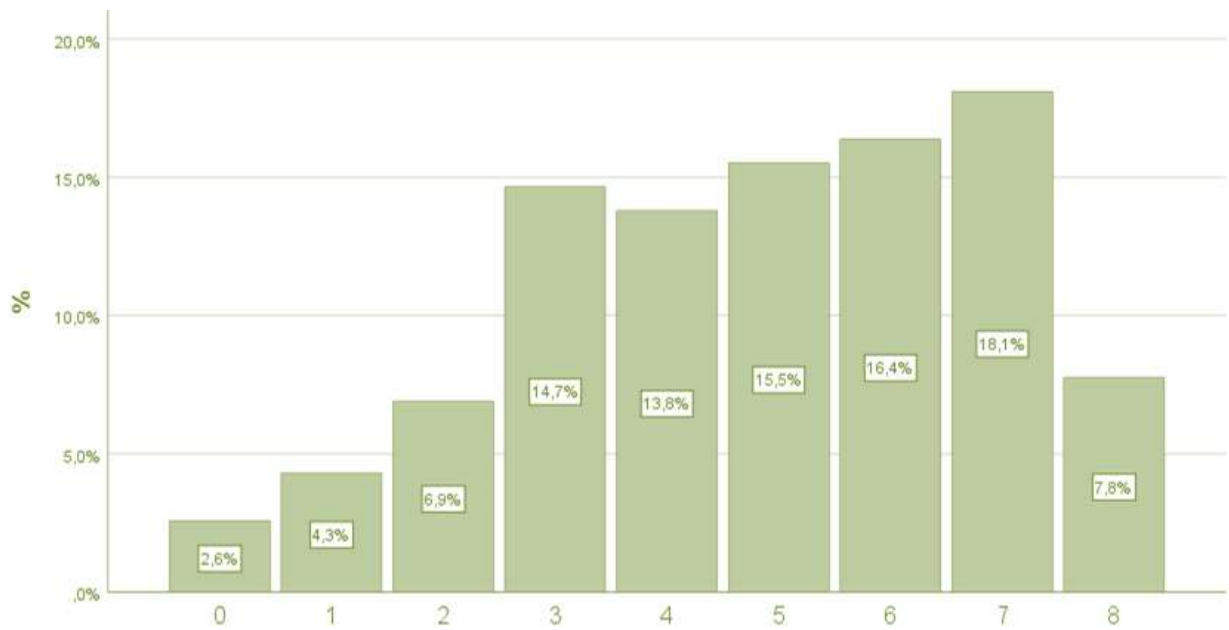


Gráfico 3 – Segmentação silábica

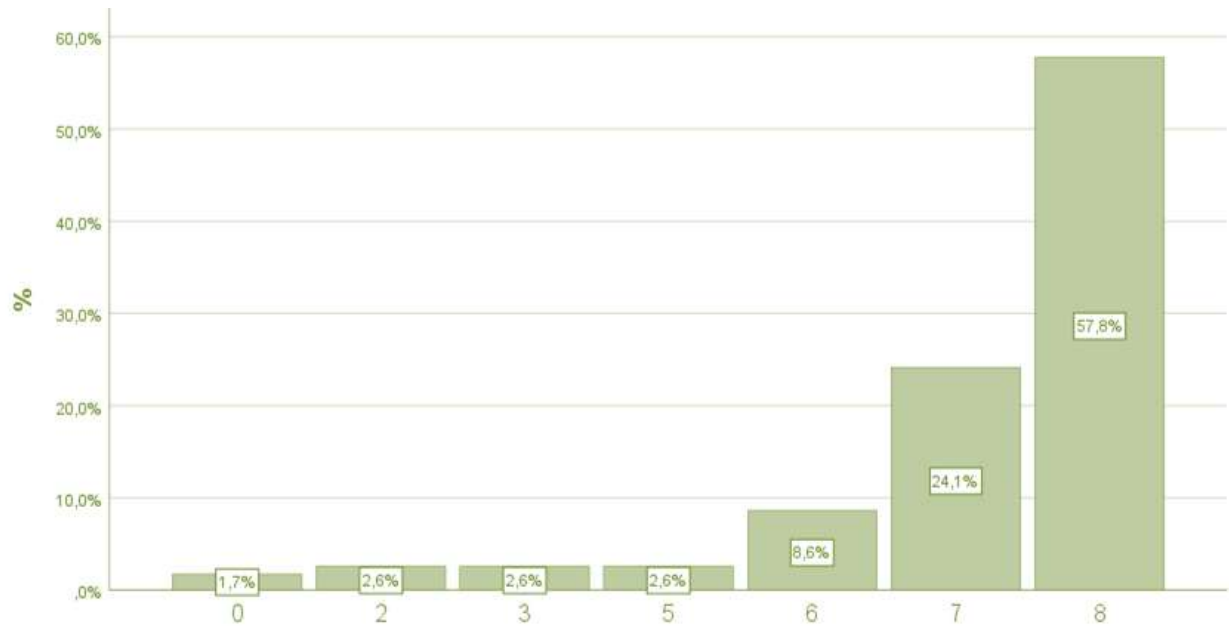


Gráfico 4 – Identificação da sílaba inicial

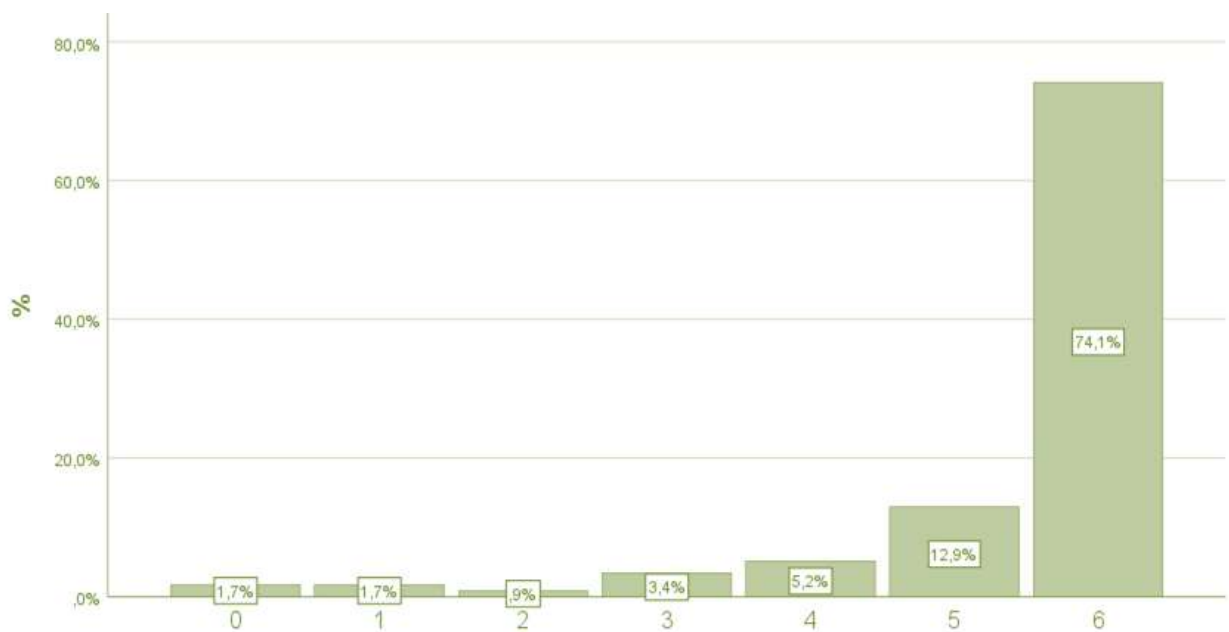


Gráfico 5 – Identificação do fonema inicial

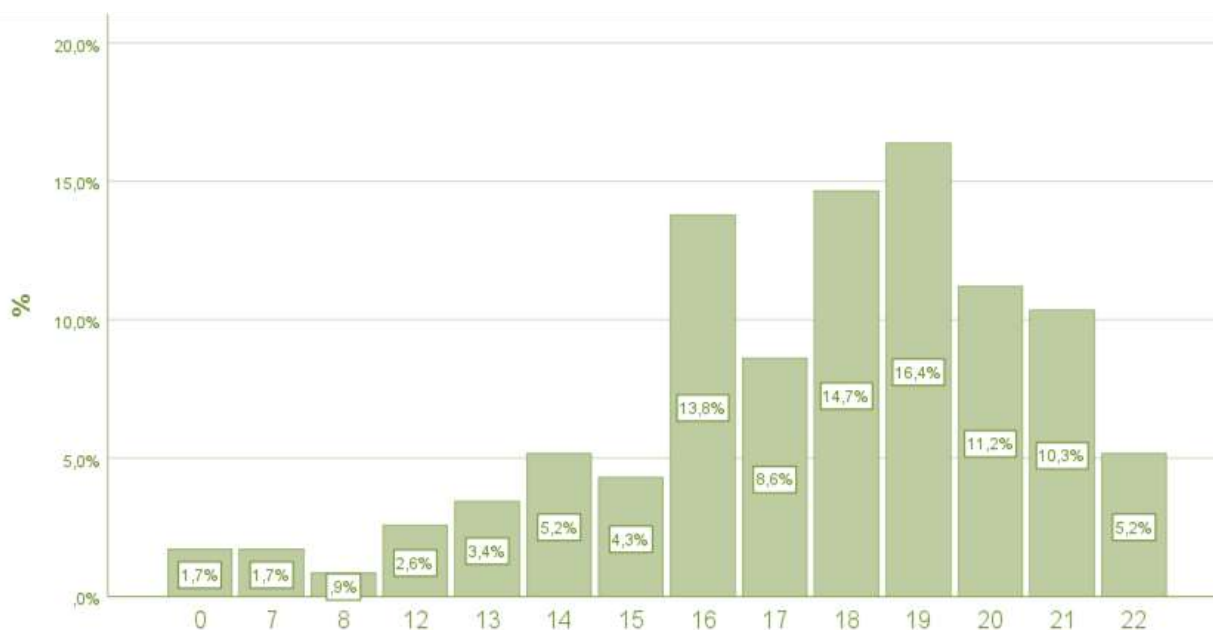


Gráfico 6 – Total consciência fonológica

Como referido anteriormente, os resultados foram devolvidos a cada um dos professores titulares de turma, que foram apoiadas na sua interpretação.

Reflexão: além de constituírem uma importante fonte de informação para a planificação das atividades letivas do 1º ano de escolaridade, os resultados podem, também, contribuir para uma reflexão sobre a educação pré-escolar do Agrupamento. Neste último caso, podem apontar para a necessidade de refletir sobre o modo como são operacionalizadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, de modo a otimizar o desenvolvimento das competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, potenciando sinergias entre os dois níveis educativos.

2.1.4. Medidas universais: seqüências didáticas para o ensino da leitura

2.1.4.1. Ensino das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, da compreensão e educação literária

No âmbito do projeto, foi elaborado um conjunto de seqüências didáticas para o ensino da leitura, focadas nas regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, mas integrando também compreensão da leitura e escrita (cf. Anexo 1). A primeira seqüência foi desenhada para apoiar os professores na explicitação do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo que apoia os alunos na

reflexão sobre o que são a leitura e a escrita. De acordo com a abordagem adotada – do som para a letra – as sequências seguintes, elaboradas tendo por referência os documentos oficiais do Ministério da Educação, vão introduzindo as diferentes correspondências entre sons e as respectivas representações gráficas (vogais, ditongos, consoantes, dígrafos, ataques ramificados e encontros consonantais).

Cada sequência didática é organizada em etapas. Na primeira etapa, são apresentados os objetivos de aprendizagem. A segunda etapa – Operacionalização – tem início com a proposta de realização de um conjunto de atividades de consciência fonológica, nomeadamente a identificação de sons-alvo em palavras e a sua localização na palavra (em que sílaba esse som ocorre). Estas atividades, que podem assumir o formato de jogo realizado em grupo-turma, permitem trabalhar a consciência fonológica (ao nível da sílaba, das unidades intrassilábicas e do fonema) em contexto real de leitura e de escrita, ao mesmo tempo que promovem a expansão do vocabulário. Segue-se a apresentação da letra (ou das letras) que podem representar, na escrita, os sons alvo identificados na etapa anterior, procurando sempre levar os alunos a extrair as regras subjacentes a esta representação. Em algumas das sequências, a operacionalização integra propostas de discriminação auditiva entre sons que são frequentemente confundidos na produção oral, como, por exemplo, [v] e [b].

Na terceira etapa - Consolidação - é proposta a leitura e a escrita de palavras e frases, adotando-se práticas descritas na investigação (e.g., observação de um modelo de leitura, leitura em eco, leituras repetidas e leitura em voz alta seguida de *feedback*, nas três dimensões da fluência - precisão, velocidade e prosódia). Nas palavras e frases propostas (e disponibilizadas em anexo, de modo a poderem ser reproduzidas) adotou-se a segmentação silábica a preto/cinza, de acordo com o Método João de Deus (1876), a fim de facilitar a apreensão da estrutura segmental da língua sem quebrar a unidade gráfica da palavra (Maia e Silva, 2008; Viana, 2002b).

A quarta etapa – Educação literária – é dedicada à leitura em extensão de obras de literatura para a infância, cujo procedimento é detalhado de seguida. Como anteriormente referido, as sequências didáticas foram apresentadas e discutidas nas sessões de formação.

2.1.5. A educação literária

A última etapa relativa à operacionalização das sequências didáticas referida no ponto anterior é dedicada à compreensão do texto ouvido, em articulação com a educação literária. A compreensão da leitura depende grandemente da compreensão da linguagem oral (Hoover & Tunmer, 2020). Quando os alunos estão a aprender a ler na sua língua materna, há a tendência a considerar que a dominam.

No entanto, à medida que a complexidade dos textos aumenta emergem dificuldades de compreensão da leitura que derivam de dificuldades ao nível da compreensão da linguagem oral. No capítulo 1 foi realçada a importância de ler para (e com) os alunos. A leitura constitui uma via para promover o desenvolvimento linguístico, para alargar o conhecimento do mundo e para pensar sobre ele, emitindo juízos e opiniões, para compreender os sentidos explícitos e os figurados e para desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas. Todos estes objetivos podem ser alcançados através de interações prazerosas com os textos, daí a necessária atenção que deve ser dada à educação literária logo no 1º ano de escolaridade. Para apoiar este desiderato, foram desenvolvidos, no âmbito deste projeto, guiões de exploração de várias obras de literatura para a infância. Estes guiões têm como principal objetivo promover a compreensão da linguagem oral. Não pretendem ser modelos universais, pelo que muitas outras obras poderão ser exploradas.

A elaboração de guiões de exploração permitiu aos professores estruturar de modo mais intencional o trabalho ao nível da compreensão do texto ouvido e fazer pontes com as vivências dos alunos no mundo extraescolar. Esta estruturação, como ficou demonstrado noutros trabalhos (e.g. Viana, 2002a; Viana, & Ribeiro, 2017), torna mais ativo o papel do professor como mediador e incentivador da participação. A ânsia de participação por parte de alguns alunos pode levar a que apenas um grupo monopolize a comunicação. Caberá ao professor o difícil papel de incentivar, dar a palavra ou elogiar a intervenção de um aluno menos participativo, sem nunca perder de vista o caráter lúdico destes momentos de leitura. Na elaboração dos guiões de exploração das obras – que não pretendem, de modo algum, constituir um receituário, mas antes um modelo, entre outros possíveis – foram considerados três momentos: i) antes; ii) durante; e iii) depois da leitura. Reiteramos que a exploração sugerida após a leitura de cada episódio (excerto) deve assumir um cariz lúdico.

Estas atividades eram implementadas ao longo da semana, integradas na planificação de cada um dos professores. Cada uma das sequências era discutida nas sessões de formação, sendo justificadas, sempre que relevante, as opções tomadas.

Reflexão: um dos equívocos que enfermam o ensino inicial da leitura diz respeito à crença de que, uma vez dominadas as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, a compreensão acontece. Aquele domínio é necessário, mas não é suficiente, pelo que é necessário que, desde o início, a leitura com sentido(s) seja integrada no processo de ensino.

Um outro equívoco consiste em considerar que os alunos que estão a ser escolarizados na sua língua materna compreendem todo o discurso que lhes é dirigido, dispensando um trabalho específico ao nível da compreensão da oralidade.

Neste projeto procurou-se refletir sobre estes equívocos com os professores, tendo por base a investigação.

2.1.6. Monitorização da aprendizagem da leitura

2.1.6.1. Medidas e procedimentos

A aprendizagem das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, bem como a sua automatização, tem uma enorme relevância para atingir um nível de leitura fluente que, por sua vez, permite libertar recursos cognitivos para a extração de sentido(s). Por esta razão, a aprendizagem e a automatização destas regras foi sujeita a uma monitorização sistemática durante o 1º ano de escolaridade, a fim de identificar, o mais atempadamente possível, os alunos que começassem a manifestar alguns indicadores de «risco» e necessitassem de estratégias didáticas diferenciadas a fim de os superar. A monitorização foi realizada todas as semanas. Cada tarefa era apresentada sob a forma de jogo, introduzindo uma vertente lúdica neste processo. A descrição e o modo de aplicação são detalhados na Tabela 2.4.

Tabela 2.4 - Descrição das tarefas de monitorização

Monitorização	Designação da tarefa/do jogo	Descrição da tarefa	Aplicação
1	«Sons escondidos»	É pedido ao aluno que identifique se ouve os sons-alvo nas palavras ditadas pelo professor.	Coletiva
	«Como se escrevem as letras?»	É pedido ao aluno que rodeie as letras solicitadas pelo professor.	Coletiva
2 - 5	«Sons escondidos»	É pedido ao aluno que identifique se ouve os sons-alvo nas palavras ditadas pelo professor.	Coletiva
	«Como se escrevem as letras e os ditongos?»	É pedido ao aluno que escreva (usando letra manuscrita) as letras (maiúsculas/minúsculas) ou os ditongos solicitados pelo professor.	Coletiva

Tabela 2.4 (cont.) - Descrição das tarefas de monitorização

Monitorização	Designação da tarefa/do jogo	Descrição da tarefa	Aplicação
6	«Caça às letras, às sílabas e aos ditongos»	É pedido ao aluno que rodeie a letra, a sílaba ou o ditongo solicitados pelo professor.	Coletiva
	«Como se escrevem as letras, as sílabas e os ditongos?»	É pedido ao aluno que escreva (usando letra manuscrita) as letras (maiúsculas/minúsculas), as sílabas e os ditongos solicitados pelo professor.	Coletiva
7 - 9	«Caça às sílabas»	É pedido ao aluno que rodeie a sílaba solicitada pelo professor.	Coletiva
	«Como se escrevem as letras e as sílabas?»	É pedido ao aluno que escreva (usando letra manuscrita) as letras (maiúsculas/minúsculas) e as sílabas solicitadas pelo professor.	Coletiva
10 - 34	«Como se leem as palavras?»	É fornecida ao aluno uma lista de palavras que ele deve ler. Aquando da leitura, o professor regista, na grelha de avaliação, a forma como a palavra foi lida e a atribui a respetiva pontuação.	Individual
	«Como se escrevem as palavras?»	É pedido ao aluno que escreva as palavras ditadas pelo professor.	Coletiva

Os resultados das provas eram devolvidos a cada um dos professores titulares de turma e apreciados qualitativamente, em reuniões agendadas entre estes e as bolsseiras de investigação. Para assegurar o envolvimento dos alunos durante a realização das provas, foi utilizado um sistema de reforço, constituído pela aposição de dois carimbos – um por cada parte da prova, atribuídos em função da sua conclusão e independentemente dos resultados obtidos – numa caderneta individual, na qual estavam elencadas todas as monitorizações previstas.

Reflexão: a carimbagem da caderneta revelou-se altamente motivadora, com todos os alunos a quererem obter todos os carimbos. A devolução semanal dos resultados de cada um dos alunos

revelou-se útil, não só para a consecução do objetivo visado, mas também para o trabalho do professor. Quando os resultados mostravam que uma determinada aprendizagem ainda não estava consolidada, professores e alunos envolviam-se na elaboração de tarefas adicionais e/ou diferenciadas para a atingir. A participação ativa dos alunos neste processo promove o desenvolvimento de estratégias de autorregulação.

2.1.6.2. Resultados e implicações para a diferenciação pedagógica e intervenção em pequeno grupo

No quadro da abordagem multinível, e tendo como referencial o modelo adotado em Portugal (Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho de 2018), no ensino universal está prevista a implementação de práticas pedagógicas visando todos os alunos e a possibilidade de implementar ações em pequeno grupo, de foco acadêmico, destinadas aos alunos que começam a manifestar alguns problemas na aprendizagem. As sequências didáticas respondem ao propósito do ensino universal, e a monitorização, por sua vez, permite fazer a ligação entre os resultados observados e a organização de uma intervenção individualizada em pequeno grupo.

Os alunos sinalizados na prova de rastreio foram alvo de uma avaliação complementar, na qual foi adotado o modelo proposto na plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016), que contempla a leitura de palavras, a articulação de sílabas e constituintes silábicos, o reconhecimento de letras e a consciência fonológica. Esta avaliação, mais detalhada, permitiu identificar, com maior detalhe, os problemas específicos de cada um dos alunos e organizar um plano de intervenção individualizado, com o envolvimento dos professores titulares de turma e dos professores de apoio. O trabalho com os alunos realizava-se três vezes por semana, em sessões com a duração de 30 minutos. Para este acompanhamento complementar foi também utilizada a plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016).

Em colaboração com os professores titulares de turma e de apoio educativo, e de acordo com as necessidades de cada grupo-turma, foram desenhados três planos de intervenção:

- a) Plano 1: Atividades de reforço, dirigidas ao grupo-turma, e integradas no plano de aula;
- b) Plano 2: Intervenção em pequeno grupo, assegurada pelo professor titular de turma. O professor de apoio efetuava o trabalho direto (ensino universal de aprendizagem) com os restantes alunos da turma;
- c) Plano 3: Intervenção em pequeno grupo, efetuada pelo professor de apoio.

Reflexão: o trabalho direto e colaborativo com os professores – partilha da informação sobre a organização do processo de avaliação e de intervenção, definição das várias modalidades de apoio, planificação conjunta da intervenção – é uma estratégia muito eficaz para assegurar a transferência do conhecimento científico para a prática pedagógica em geral, e para a avaliação e para a intervenção junto dos alunos «em risco» ou com dificuldades na aprendizagem da leitura em particular.

Para assegurar a intervenção em pequeno grupo foi necessário conhecer os recursos (humanos e materiais) existentes no Agrupamento de escolas e reorganizar o trabalho dos professores titulares e dos professores de apoio, o que gerou alguma resistência, dado que constituía uma mudança significativa relativamente a práticas anteriores.

À semelhança da maioria dos agrupamentos, os professores de apoio estavam alocados a uma escola e iam apoiar alunos indicados pelos professores. No entanto, eram, também, com frequência, chamados a substituir professores titulares de turma quando estes faltavam, pelo que o plano de apoio nem sempre podia ser escrupulosamente cumprido. O envolvimento da direção do agrupamento e a sua capacidade para gerir planos de contingência foi determinante.

2.2. Promoção da leitura - Grupo 1 | 2º ano de escolaridade | ano 2

Neste rastreio foi avaliada a Fluência de leitura, a Compreensão do texto ouvido e a Compreensão do texto lido com recurso a provas estandardizadas de leitura: TFL - Teste de fluência de leitura, TCTMO-n - Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - narrativo e ACL - Avaliação da Compreensão Leitora. A descrição das mesmas foi apresentada na tabela 2.2. Na prova de fluência de leitura os pontos de corte foram definidos com base nos valores das curvas ROC, atendendo aos valores de sensibilidade e de especificidade. Nas provas de compreensão foram considerados os resultados dos alunos que se situavam abaixo do percentil 25. A identificação dos alunos em risco permitiu elaborar e implementar um plano individualizado que atendesse às necessidades de cada aluno.

2.2.1. Medidas universais: sequências didáticas para o ensino da leitura

A primeira linha de ação com este grupo, enquadrada pelos modelos multinível, dirigiu-se ao ensino universal. Foram elaboradas sequências didáticas para o 2º ano de escolaridade, as quais tiveram como base o manual escolar selecionado pelo Agrupamento de escolas. Esta escolha resultou de um consenso entre a equipa de investigação e os professores titulares de turma. Por razões que se

prendem com direitos de autor, apenas é incluído um exemplo destas sequências que ilustra o trabalho ao nível da compreensão. A exploração do texto era precedida de um conjunto de atividades a realizar «antes da leitura» as quais podiam incluir ativação de conhecimentos prévios, análise de vocabulário e articulação com as experiências e vivências dos alunos. Cada um dos textos trabalhados incluía a realização de um conjunto de atividades dirigidas para a Fluência de leitura. No final do dia de aulas era lida uma obra ou parte de uma obra de literatura para a infância.

Exemplo de Sequência Didática

Sequência didática nº ____

Texto: _____

Páginas do manual escolar _____

Texto: **«Saber dar o lugar»**

No transporte em que viajas,
se logo encontras lugar,
é natural que te apresses
para nele te ires sentar.

É um direito que tens
e não deves recusar,
a não ser que alguém precise
ainda mais desse lugar.

A grávida que está de pé
ou o senhor deficiente
precisam que te levantes
para que um deles se sente.

Podes perder o conforto
que repousa e sabe bem
mas ficas com a alegria
de ter ajudado alguém.

José Jorge Letria, *«Porta-te bem!»*4.^a Edição, Ambar, 2009.**Objetivos de aprendizagem**

- Aprender a compreender.
- Aprender a exprimir ideias e opiniões.
- Alargar o vocabulário.
- Alargar o conhecimento do mundo.
- Exprimir ideias e pensamentos.

- Emitir juízos e opiniões.
- Desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas (metacompreensão).

Operacionalização

1. Modelagem de leitura e repetição da leitura

- Leitura do texto, em voz alta, efetuada pelo professor (modelagem);
- Identificação de palavras cujo significado seja desconhecido. Após o fornecimento do(s) respetivo(s) significado(s), convidar os alunos a produzir frases que integrem essas palavras;
- Leitura em coro (professor e alunos);
- Leitura em pares (um aluno lê uma quadra e o par lê a outra quadra).

2. Compreensão da leitura

Nota: Às tarefas propostas no manual escolar¹⁷ (pp. 100-101), eram acrescentadas outras, no sentido de abranger todos os níveis de compreensão. No caso concreto deste texto, as quatro primeiras tarefas eram as propostas no manual.

A. Assinala com X a opção que completa a frase.

Nos transportes públicos, debes ...

- guardar um lugar para te sentares.
- dar o lugar sentado a quem dele precisa.
- seguir a ordem de chegada para ocupares um lugar sentado.

B. Assinala com X se as afirmações são verdadeiras ou falsas.

Não tens direito a um lugar sentado.	V	F
Não há qualquer satisfação em perder o conforto de ir sentado.	V	F
Deve ceder-se os lugares sentados às grávidas e às pessoas deficientes.	V	F

C. Copia do texto os versos que te permitem considerar que uma das afirmações anteriores é falsa.

¹⁷ Mota, A. J., Lima, E., Patronilho, F., Santos, M. M., Barrigão, N. & Pedroso, N. (2017). *TOP- Português 2.º ano* (pp. 100-101). Porto Editora.

D. Na tua opinião, para além das pessoas referidas no poema, a quem também se deverá ceder o lugar?

Tarefas complementares propostas

E. Lê a primeira quadra do texto e responde.

Por que razão é “natural” que nos apressemos a sentar quando entramos nos transportes públicos?

Marca com um X a alternativa que achares correta.

Porque é mais seguro e cómodo viajar sentado.	A
Para permitir a entrada e a saída de passageiros.	B
Para evitar que outros se sentem antes de nós.	C

F. Lê agora a segunda quadra do texto e responde.

Achas que só deves ceder o lugar a mulheres grávidas ou a pessoas com deficiência? Justifica a tua resposta.

G. Lê a última quadra do texto e completa o pequeno texto que se segue com as palavras que considerares adequadas.

Quando cedemos o nosso lugar nos transportes públicos, por um lado perdemos o _____ mas, por outro lado, sentimo-nos _____.

H. Este texto foi extraído de um livro cujo título é «Porta-te bem». Leste apenas um dos poemas do livro. Com base nesta leitura, achas que o título foi bem escolhido? Porquê?

3. Fluência de leitura: Orientações para o professor

O treino de leitura deverá ser efetuado em três etapas. Nas duas primeiras, será usada uma lista de palavras extraídas do texto¹⁸. Nesta lista, as palavras eram apresentadas segmentadas silabicamente, nas cores preto e cinza, à semelhança do que tinha sido efetuado nas sequências didáticas elaboradas para o ensino das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.

¹⁸ No caso concreto deste texto foram selecionadas as palavras: transporte, deficiente, encontras, conforto, apresses, precise, alguém, repousa e recusar.

1.ª Etapa:

- a) Distribuição, aos alunos, da lista de palavras;
- b) Modelagem de leitura (professor);
- c) Leitura em coro, em grande grupo;
- d) Leitura autónoma, em casa.

2.ª Etapa:

a) Concluída a 1ª etapa, selecionar de modo aleatório alguns alunos para a leitura, em voz alta, da lista de palavras.

b) *Feedback* sobre a leitura efetuada, indicando, se aplicável, quais as palavras cuja leitura ainda precisa de ser melhorada.

3ª Etapa:

- a) Distribuição, aos alunos, do texto¹⁹;
- b) Modelagem de leitura (professor);
- c) Leitura em coro (grande grupo);
- d) Seleção, aleatória, de alguns alunos, para a leitura, em voz alta, do texto. Em alternativa, pode proceder-se a uma leitura em pares (um aluno lê uma estrofe e o par lê a seguinte).

4. Ortografia

Efetuar o ditado das palavras selecionadas para a leitura. Após o ditado:

- a) Identificar o tipo de erro (exemplo: erros de origem fonológica, erros por apoio na oralidade, erros por irregularidade da palavra, erros por desrespeito das regras de ortografia, etc.) e a sua frequência no grupo-turma;
- b) Analisar com os alunos os problemas ortográficos ocorridos;
- c) Solicitar autocorreção (o aluno escreve, corretamente, a palavra que escreveu previamente com erro).

5. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância a selecionar pelo professor e/ou pelos alunos.

¹⁹ Todos os textos foram reescritos, procedendo-se à divisão silábica das palavras nas cores preto/cinza.

Os materiais necessários à realização das várias atividades eram enviados semanalmente pelas bolsistas de investigação e analisado com os professores titulares de turma, os quais eram responsáveis pela sua integração no ensino da leitura.

2.2.2. Medidas implementadas em pequeno grupo

Está comprovada a eficácia na redução do número de alunos com dificuldades na aprendizagem como resultado de um ensino de qualidade. Todavia, existem sempre alunos que precisam de um apoio individualizado. Como se organiza este apoio individualizado e a diferenciação pedagógica? Descrevem-se, de seguida, os procedimentos adotados no âmbito do projeto.

Tendo como referencial teórico o MSL, para dar resposta às necessidades identificadas foram definidos três perfis de dificuldade e identificadas as fases de intervenção adequadas a cada um dos perfis:

Perfil 1 - «em risco» ao nível da fluência e da compreensão do texto lido (n=6):

Fase 1 - Treino da fluência de leitura;

Fase 2 - Treino da fluência de leitura e ensino da compreensão do texto lido.

Perfil 2 - «em risco» ao nível da compreensão do texto ouvido e na compreensão do texto lido (n=3)

Fase 1 - Ensino da compreensão do texto ouvido;

Fase 2 - Ensino da compreensão do texto ouvido e do texto lido.

Perfil 3 - «em risco» ao nível da fluência, da compreensão do texto ouvido e da compreensão do texto lido (n=8):

Fase 1 - Treino da fluência de leitura;

Fase 2 - Treino da fluência de leitura e ensino da compreensão do texto ouvido;

Fase 3 - Treino da fluência de leitura e ensino da compreensão do texto ouvido e lido;

Fase 4 - Treino da fluência de leitura e ensino da compreensão do texto lido.

Para os alunos dos perfis 1 e 3, a intervenção iniciou-se pelo treino na fluência de leitura. No perfil 2 não há necessidade de treinar a fluência de leitura e, no perfil 3, todas as competências têm de ser alvo de intervenção. As atividades e materiais a usar são semelhantes para os três perfis de dificuldades.

Para a intervenção na fluência de leitura recorreu-se ao programa «Ouvintes Sortudos» (Borges & Viana, 2020). Para a intervenção na compreensão do texto lido e ouvido, foram implementadas as

atividades e usados os materiais disponíveis na plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016). Em função do perfil de dificuldades dos alunos, os apoios foram facultados de acordo com a sequência sugerida nesta plataforma.

No que concerne às modalidades de implementação destes apoios, elas foram as seguintes:

- a) Modalidade A - foi aplicada quando se entendia que todo o grupo-turma beneficiaria da intervenção e que esta contribuiria para a consolidação das aprendizagens. Foi o que aconteceu com o trabalho que foi efetuado ao nível da fluência, com o professor titular;
- b) Modalidade B - foi adotada quando era requerida uma ação individualizada junto dos alunos «em risco» em turmas mistas. Esta intervenção individualizada era assegurada pelo professor de apoio e pela bolsista de investigação, com o professor coadjuvante a assumir o ensino universal;
- c) Modalidade C - foi adotada quando as competências para as quais era necessária intervenção se situavam muito aquém das competências do grupo-turma. Nesta modalidade, a abordagem assumia, com frequência, apoio individual, a facultar pelo professor titular ou pelo professor de apoio (dependendo da forma como estes pretendessem organizar-se).

Reflexão: esta análise remete para a necessidade de reflexão sobre o significado do conceito de diferenciação pedagógica. Esta estratégia é convocada como forma de responder aos problemas na aprendizagem, tendo presente uma dicotomização entre alunos «com» ou «sem» problemas na aprendizagem. No entanto, esta dicotomia é falaciosa, na medida em que os alunos «com» problemas na aprendizagem tendem a ser considerados como um grupo homogéneo, o que está longe da realidade. Os alunos «com» problemas na aprendizagem são um grupo heterogéneo, com perfis muito diferentes de dificuldades e com níveis de severidade distintos. Assim, a diferenciação pedagógica tem que atender a estas diferenças.

Os dados obtidos com a segunda prova de monitorização permitiram verificar que:

- a) dos alunos «em observação», apenas num se confirmou a existência de «risco», pelo que este passou a beneficiar de apoio em pequeno grupo;
- b) dos alunos classificados «em risco», dois não registaram progressos. Dada a enorme discrepância entre o seu desempenho e o dos pares, foram encaminhados para a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Três dos alunos foram considerados «sem risco», mantendo-se uma monitorização da sua aprendizagem com base no trabalho em

sala de aula. Os restantes alunos progrediram de modo substantivo, pelo que se manteve o plano de intervenção.

2.2.3 Implicações para a prática

O cálculo da estatística descritiva e a comparação de médias são procedimentos tipicamente presentes na investigação. Porém, em que medida as análises estatísticas dos resultados são importantes no processo de ensino/aprendizagem? A comparação de médias entre grupos de alunos «em risco» e «sem risco» é importante porque nos permite apreciar as diferenças entre eles. Contudo, tal como se fez neste projeto, os dados estatísticos têm de ser analisados com objetivos que não se esgotam na comparação entre grupos. Eles permitem uma análise individual dos resultados e dos padrões dos mesmos. Consideremos, a título de exemplo, o mapa de «risco» de três dos dezassete alunos identificados como «em risco» no início do 2º ano de escolaridade (cf. Tabela 2.5).

Tabela 2.5 - Perfis de «risco» de três alunos

Alunos	«Risco» na fluência de leitura	«Risco» na compreensão do texto ouvido	«Risco» na compreensão do texto lido
A	X	X	X
B		X	X
C	X		X

Analisando estes resultados, e tendo como referência o Modelo Simples de Leitura, descrito no capítulo 1, constata-se que:

a) O aluno A apresenta dificuldades na fluência de leitura, na compreensão do texto ouvido e na compreensão do texto lido. Por esta razão, o «risco acumulado» (revelado pelo número de competências avaliadas em que existe «risco») é elevado. Será necessário verificar se, para as dificuldades registadas ao nível da compreensão da leitura concorrem, de igual modo, as dificuldades de compreensão oral e a fluência. Dado o «risco acumulado», este aluno precisará de apoio com maior frequência semanal.

b) O aluno B não se encontra «em risco» na fluência. Todavia, observam-se problemas de compreensão. Será necessário confirmar se os problemas residem ao nível do léxico ou da sintaxe. Sendo a compreensão um processo de nível superior, mudanças neste âmbito exigem uma intervenção mais prolongada no tempo.

c) O aluno C apresenta problemas na fluência de leitura e na compreensão do texto lido. Não se registrando dificuldades na compreensão do texto ouvido, pode supor-se que os problemas de compreensão da leitura podem estar essencialmente relacionados com os problemas observados na fluência de leitura.

Este tipo de análise fornece indicadores importantes para a tomada de decisões ao nível da modalidade de intervenção. Os três alunos apresentam problemas ao nível da compreensão dos textos lidos e, dois deles apresentam, concomitantemente, dificuldades ao nível da fluência.

Atendendo a que no 2º ano de escolaridade deve ser consolidada a fluência de leitura em todos os alunos, a intervenção ao nível da fluência pode ser dirigida ao grupo-turma, com os alunos A e B a precisarem de ser objeto de uma monitorização sistemática de modo a determinar se o trabalho em sala de aula está a ser suficiente ou se precisarão de uma intervenção individualizada em pequeno grupo.

Relativamente à compreensão, sendo esta uma competência central no ensino do Português, é necessário avaliar se um reforço das atividades a realizar em sala de aula (e, eventualmente, em casa), quer no que concerne à compreensão dos textos ouvidos, quer em relação à compreensão dos textos lidos, seria suficiente. Além de ser necessário monitorizar os desempenhos destes alunos ao nível dos diferentes níveis de compreensão, será prudente que, em paralelo com as atividades pedagógicas dirigidas para todos os alunos, estes beneficiem de uma intervenção individualizada em pequeno grupo.

No âmbito deste projeto, e dado ter-se recorrido ao uso da Plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016), o trabalho em pequeno grupo beneficiou das potencialidades de individualização que a mesma permite.

Os dados recolhidos no 2º ano de escolaridade são também ilustrativos da complexidade das dificuldades na aprendizagem da leitura. De um modo quase unânime, é reconhecida a importância do 1º ano de escolaridade e o impacto das «não aprendizagens» das competências basilares nas trajetórias de aprendizagem dos alunos. Contudo, supor que o sucesso no 1º ano de escolaridade é condição suficiente para assegurar um percurso de sucesso contraria os dados da investigação e dos próprios modelos multinível. Dada a possibilidade de aumentar o número de alunos «em risco» em função do aumento da complexidade dos conteúdos a aprender, as dificuldades de aprendizagem de emergência tardia, presentes em alunos que tiveram sucesso nos anos iniciais de aprendizagem da leitura são, hoje em dia, objeto de investigação (e.g., Etmanskie, Partanen, & Siegel, 2016).

2.3. Promoção da leitura - Grupo 2 | 1º ano de escolaridade | ano

2

No segundo ano do projeto estavam inscritos no 1º ano de escolaridade 54 alunos, com idades que variavam entre os 5 e os 8 anos (5 anos: n=20; 6 anos: n= 32; 7 anos; n=1). Destes, apenas três não tinham o Português como língua materna. Trinta e nove alunos (72.2%) beneficiavam de Apoio Social Escolar. A percentagem de alunos (n=32, 59.3%) era superior à percentagem de alunas (n=22, 40.7%).

2.3.1. Rastreio Universal

No segundo ano do projeto, o rastreio universal aos alunos do 1º ano de escolaridade seguiu a mesma metodologia adotada no ano anterior, tendo sido usados os mesmos instrumentos e procedimentos. Na tabela 2.6 apresentam-se os resultados obtidos na prova de rastreio. Atendendo a que a consciência fonológica foi avaliada com recurso a três provas, são discriminados os resultados totais e em cada uma delas.

Tabela 2.6 - Resultados obtidos na prova de rastreio dos alunos do 1º ano de escolaridade – ANO 2 do projeto

Competências avaliadas	M (DP)	Mínimo	Máximo
Reconhecimento de letras	18.9 (3.48)	10	23
Conhecimentos culturais sobre o impresso	16.7 (4.29)	4	23
Segmentação silábica	5.7 (1.83)	1	8
Classificação da sílaba inicial	7.1 (1.51)	2	8
Classificação do fonema inicial	5.62 (0.95)	1	6
Consciência fonológica (total)	18.28 (3.10)	8	22

Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão

Os resultados, considerando o desvio padrão e os valores mínimo e máximo, indicam, à semelhança do que ocorrera no primeiro ano do projeto, uma dispersão elevada, confirmando a enorme heterogeneidade das competências com que os alunos iniciaram o 1º Ciclo do Ensino Básico, visível na representação gráfica proporcionada nos Gráficos 7 a 12.

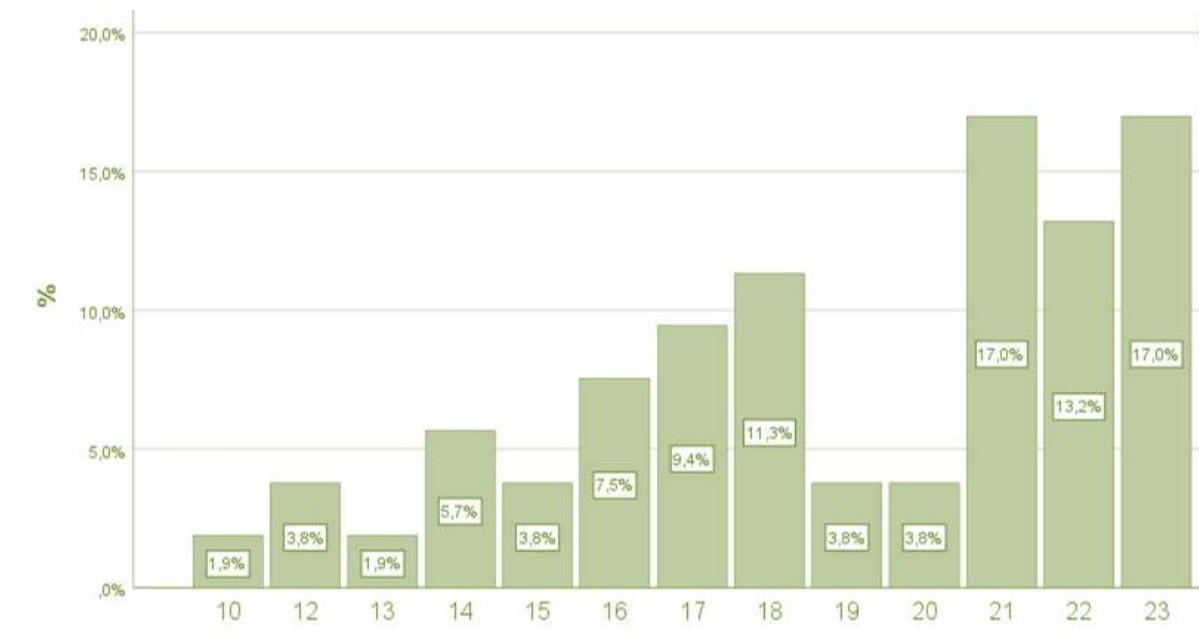


Gráfico 7 – Identificação de letras

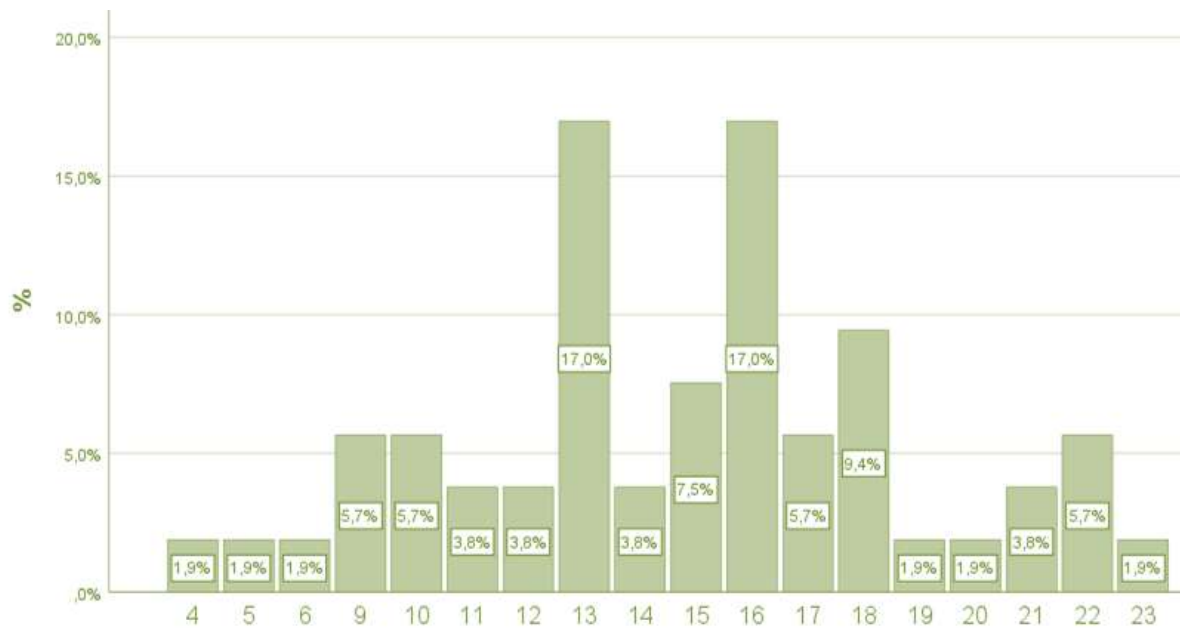


Gráfico 8 – Conhecimentos culturais sobre o impresso

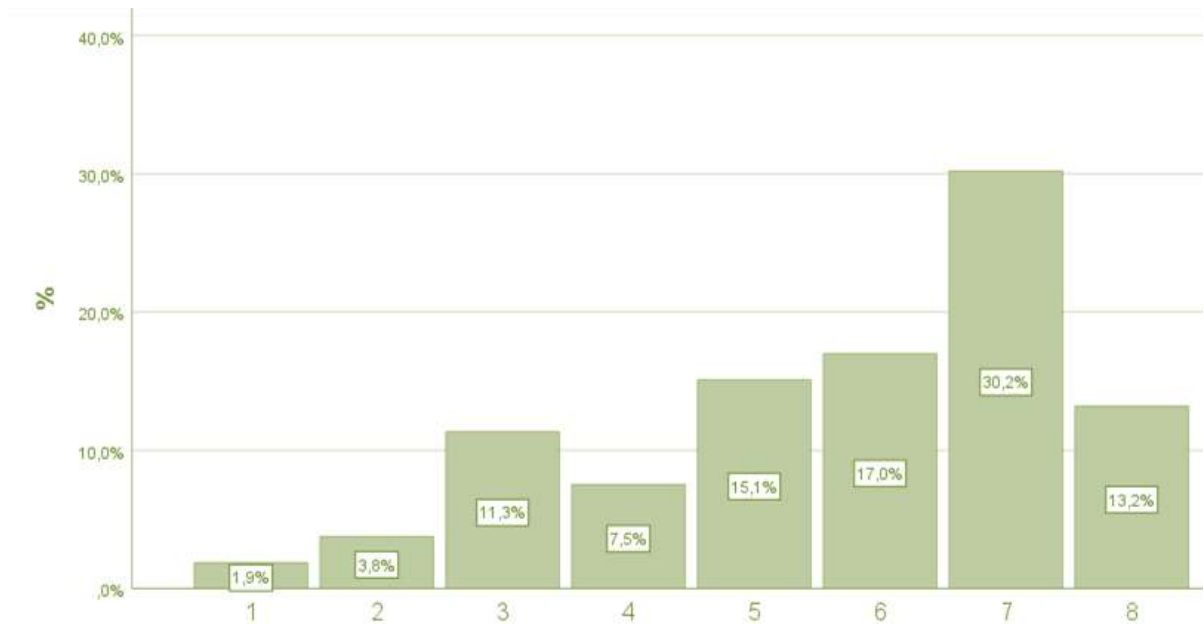


Gráfico 9 – Segmentação silábica

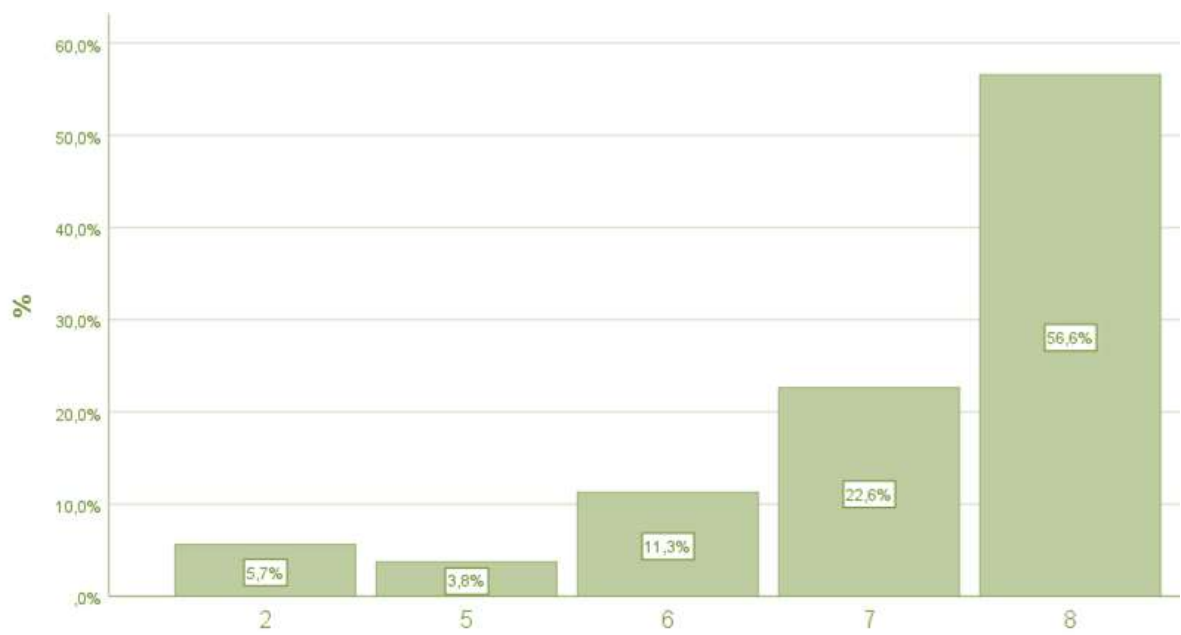


Gráfico 10 – Classificação da sílaba inicial

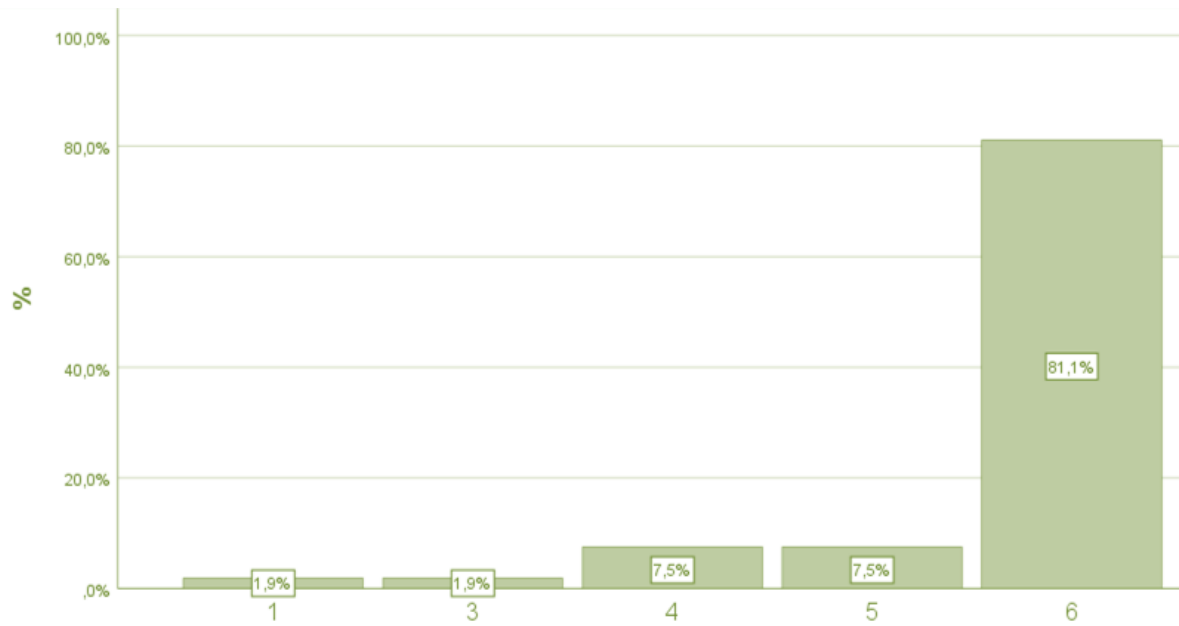


Gráfico 11 – Classificação do fonema inicial

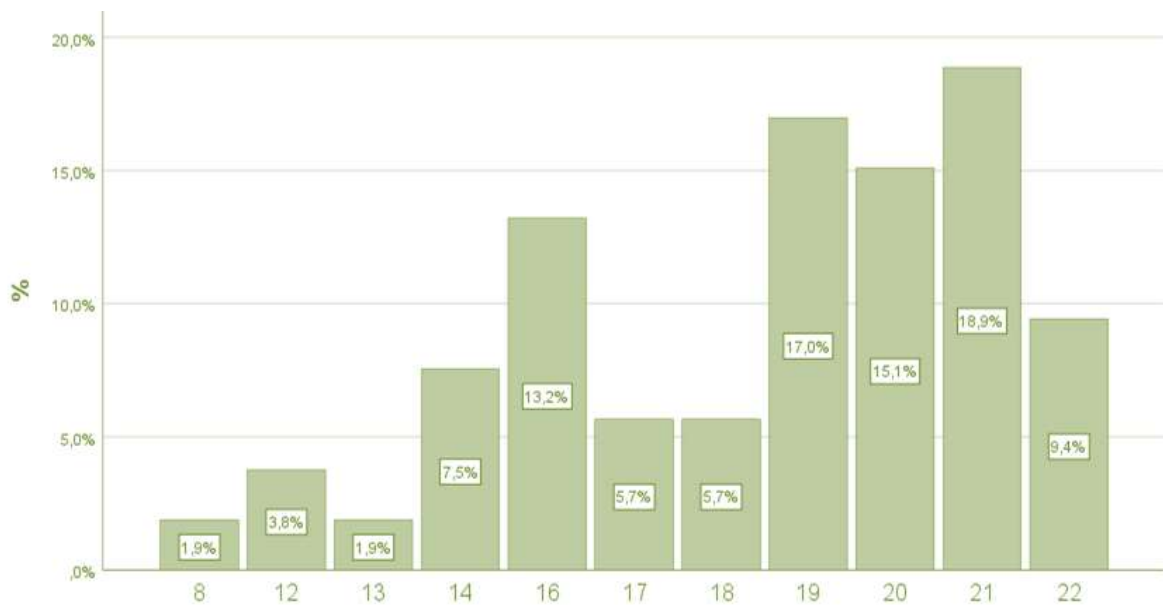


Gráfico 12 – Total consciência fonológica

2.3.2. Medidas universais: sequências didáticas para o ensino da leitura

Dado que os resultados da prova de rastreio não apresentavam diferenças significativas relativamente aos registados no Grupo 1, na implementação do projeto foi também adotada a metodologia do ano anterior, com exceção da monitorização semanal, que apenas foi efetuada durante o primeiro período letivo, a fim de confirmar ou infirmar o «risco» potencial de alguns alunos.

2.3.2.1. Ensino das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema e da compreensão e educação literária

Para o ensino das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, da compreensão e para a educação literária, foram usadas as sequências didáticas constantes do Anexo 1.

2.3.2.2. Monitorização

Em função dos recursos humanos disponíveis, a monitorização das aprendizagens não foi, como referido anteriormente, realizada semanalmente. Foi efetuada uma primeira monitorização em janeiro, na qual foram sinalizados 16 alunos «em risco». Para esta monitorização foi usada a Prova de Monitorização Final do 1º Período e a Prova 1 - Monitorização da Compreensão do Texto Ouvido, ambas constantes do Anexo 2.

2.3.2.3. Intervenção junto dos alunos «em risco»

Na monitorização das aprendizagens realizada em janeiro, foram sinalizados 10 alunos «em risco», os quais, à semelhança do que foi efetuado no primeiro ano do projeto, foram alvo de uma avaliação complementar com recurso à plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016), visando identificar, com maior detalhe, os problemas específicos de cada um dos alunos e organizar um plano de intervenção individualizado, com o envolvimento dos professores titulares de turma e com os professores de apoio.

Os resultados de 6 alunos, embora não os situassem dentro do grupo de «risco», estavam muito próximos dos pontos de corte estabelecidos, pelo que foram considerados «em observação» e alvo de estratégias de diferenciação pedagógica e reforço em contexto de ensino universal.

A existência de várias turmas com dois anos de escolaridade implicou uma difícil gestão de recursos. Em função dos recursos disponíveis no Agrupamento de escolas e dos perfis de dificuldades dos alunos, foram adotadas as seguintes modalidades de intervenção:

- a) Modalidade A - Ensino universal e diferenciação pedagógica. Foi aplicada quando as competências a necessitar de intervenção eram frágeis em todo o grupo-turma;

- b) Modalidade B - Regime de coadjuvação à turma. Esta modalidade foi adotada quando se verificaram as condições da modalidade anterior, mas, adicionalmente, era requerida uma ação direta e focada num subgrupo de alunos. O recurso a esta modalidade foi mais frequente em turmas com mais do que um ano de escolaridade. Nestes casos, o professor coadjuvante assumia o ensino universal.
- c) Modalidade C - Intervenção de um professor de apoio para um aluno ou para um grupo reduzido de alunos. Esta modalidade foi adotada quando as competências que requeriam intervenção se situavam muito aquém das do grupo-turma. A opção entre apoio individual ou em pequeno grupo era ditada, essencialmente, pelo número de alunos «em risco» num grupo-turma ou numa determinada escola. Esta intervenção foi efetuada pelo professor de apoio educativo.

Em todas as modalidades, foi sempre mantida uma articulação muito próxima entre os professores titulares de turma e os professores de apoio educativo. Durante este ano do projeto, as diferentes modalidades de intervenção tiveram a colaboração de uma Técnica Superior do Agrupamento, também professora. O trabalho com os alunos realizou-se três vezes por semana, em sessões com a duração de 30 minutos. Para este acompanhamento foi utilizada a plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016).

Foi efetuada uma segunda monitorização das aprendizagens, em abril, com recurso à Prova de Monitorização Final do 2º Período e à Prova 2 – Monitorização da Compreensão do Texto Ouvido, ambas constantes do Anexo 2.

Nesta monitorização, sete dos dez alunos identificados como «em risco» na primeira monitorização estavam a progredir. No entanto, dois mantinham-se «resistentes à mudança», tendo sido referenciados para avaliação diagnóstica por parte da equipa EMAEI, ao mesmo tempo que se procedia à revisão dos apoios facultados. Um aluno evidenciava dificuldades nas aprendizagens em geral, pelo que foi também referenciado para avaliação por parte da equipa EMAEI e provável enquadramento em medidas seletivas.

No final do 1º ano de escolaridade, foram aplicadas as mesmas provas usadas na avaliação dos alunos do Grupo 1 do ANO 1 do projeto. Com base nestes dados, verificou-se que:

- a) Para um dos alunos encaminhados para avaliação pela EMAEI foram adotadas medidas seletivas;
- b) Um aluno, embora tendo evoluído, continuou com apoio pedagógico;
- c) Cinco alunos deixaram de estar na situação «em risco».

CAPÍTULO III - RESULTADOS

Este projeto tinha como um dos seus principais objetivos promover o sucesso escolar apostando numa competência nuclear para o mesmo – a leitura. Os dados recolhidos foram usados sobretudo para o ensino, para a sinalização e para a intervenção junto dos alunos identificados como estando «em risco». Todavia, os resultados obtidos permitem, igualmente, comparar os resultados em momentos específicos. A sua descrição constitui o objetivo principal deste capítulo.

As análises efetuadas são descritas para os alunos do Grupo 1 e do Grupo 2. No Grupo 1 compararam-se:

- a) as mudanças de desempenho na fluência de leitura, na compreensão do texto ouvido e do texto lido em todos os alunos entre o final do 1º ano e o final do 2º ano, considerando dois grupos: alunos «sem risco» e «em risco»;
- b) as diferenças de resultados entre os alunos «em risco» e «sem risco» no final do 1º ano e no final do 2º ano de escolaridade;
- c) os resultados na Prova de Aferição Nacional (2º ano de escolaridade) dos alunos que participaram no projeto, com os resultados nacionais.

Para efetuar as comparações referidas em a), foi usado um teste t para amostras emparelhadas; para analisar as diferenças referidas em b), recorreu-se ao teste t para amostras independentes. Na análise da magnitude do efeito, adotaram-se os critérios de Cohen (1992), tendo sido consideradas magnitudes pequenas os valores de “d” entre 0.2 e 0.3; magnitudes médias os valores entre 0.5 e 0.8; magnitudes grandes os valores superiores a 0.8.

A análise dos resultados nas provas de aferição baseou-se na comparação com os resultados obtidos a nível nacional.

O Grupo 2, conforme descrito previamente, foi acompanhado ao nível do ensino e da intervenção junto dos alunos sinalizados como estando «em risco». No 2.º ano de escolaridade não foram recolhidos dados para este grupo, uma vez que o projeto tinha apenas a duração de dois anos letivos.

3.1. Grupo 1: Implementação do projeto no 1º e no 2º anos de escolaridade

Nestas análises foram incluídos os resultados de todos os alunos que participaram no projeto e que realizaram as provas de avaliação da Fluência de leitura, da Compreensão do texto ouvido e da Compreensão do texto lido. Foram, ainda, analisados os resultados dos alunos do Grupo 1 na Prova de Aferição Nacional - 2º ano (cf. tabela 1).

Tabela 3.1 - Resultados nas provas de Fluência de leitura e de Compreensão do texto ouvido

Alunos	Variáveis e momentos	N	M	DP	t	gl	p
Todos	Fluência de leitura						
	Final do 1º ano	60	25.95	16.46	24.726	59	.000
	Final do 2º ano	60	62.77	18.3			
	Compreensão do texto ouvido						
	Final do 1º ano	59	97.07	5.83	8.413	58	.000
	Final do 2º ano	59	106.17	9.64			
«em risco»	Fluência de leitura						
	Final do 1º ano	11	11.39	8.561	11.813	10	.000
	Final do 2º ano	11	52.21	16.26			
	Compreensão do texto ouvido						
	Final do 1º ano	11	95.45	5.80	2.568	10	.028
	Final do 2º ano	11	100.09	5.08			
«sem risco»	Fluência de leitura						
	Final do 1º ano	49	29.22	16,07	21.912	48	.000
	Final do 2º ano	49	65.14	17,973			
	Compreensão do texto ouvido						
	Final do 1º ano	48	97.44	5.831	21	47	.000
	Final do 2º ano	48	107.56	9.929	8.275	47	.000

Nota: M = Média dos resultados; gl = graus de liberdade; t- valor do teste; p = valor de significância estatística.

Esta análise tem como objetivo analisar as mudanças de desempenho na fluência de leitura, na compreensão do texto ouvido e do texto lido em todos os alunos entre o final do 1º ano e o final do 2º ano, e considerando dois grupos: alunos «sem risco» e «em risco». Na tabela 3.1, apresentam-se os resultados obtidos nas provas de Fluência de leitura (FL) e de Compreensão do texto ouvido (CO) no final do 1º (n=59) e do 2º (n=60) anos de escolaridade. Estes resultados são, ainda, descritos em função do grupo de alunos «em risco» e «sem risco».

Da análise de resultados verifica-se que, quer para o grupo total de alunos, quer para os dois grupos («em risco» e «sem risco»), se verificam diferenças estatisticamente significativas na Fluência de leitura e na Compreensão do texto ouvido. O tamanho do efeito (*d* de Cohen) em todas as comparações de médias é elevado, variando entre 0.77 e 3.56. Para apreciar as diferenças de resultados entre os alunos classificados, no final do 1º período letivo, como «em risco» e «sem risco», no final do 1º e do 2º anos de escolaridade foi efetuado um teste t para amostras independentes aos resultados obtidos nas variáveis Fluência de leitura e Compreensão do texto ouvido. No final do 2º ano de escolaridade compararam-se, adicionalmente, as diferenças na variável Compreensão da leitura. Os resultados são apresentados na tabela 3.2²⁰.

Com exceção da variável Compreensão do texto ouvido, avaliada no final do 1º ano de escolaridade, na qual não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, nas restantes as diferenças são estatisticamente significativas e favoráveis aos alunos do grupo «sem risco».

O valor de magnitude do efeito, de acordo com os critérios de Cohen (1992), varia entre baixo (compreensão do texto ouvido no final do 2.º ano de escolaridade) e elevado (fluência de leitura e compreensão do texto lido no final do 2º ano de escolaridade).

Em síntese, os resultados obtidos indicam que, embora se verifiquem melhorias no grupo de alunos «em risco», o seu desempenho mantém-se inferior ao do grupo de alunos «sem risco». Este padrão aponta para a necessidade de refletir sobre o efetivo apoio facultado, dado que, como referido anteriormente, os professores de apoio eram frequentemente solicitados para outras tarefas, nomeadamente a substituição de colegas. A existência de turmas com dois anos de escolaridade colocava também exigências acrescidas à efetiva diferenciação pedagógica.

²⁰ O número de casos desta tabela difere dos apresentados na tabela 3.1. Esta variação é devida ao procedimento estatístico usado. Na tabela 3.1. só podem ser considerados os alunos que completaram as provas no final do 1.º e do 2.º ano de escolaridade, constrangimento que não se aplica ao calcular o teste t para amostras independentes.

Tabela 3.2 - Comparação entre o grupo de alunos «em risco» e «sem risco» no final do 1º e do 2º anos de escolaridade

Variáveis	Grupo	N	M	DP	t	gl	p	ME (IC)
FL 1º ano	«sem risco»	51	28.58	16.240	3.394	60	0.001	1.128 (.44, 1.806)
	«em risco»	11	11.39	8.561				
FL 2º ano	«sem risco»	49	65.14	17.973	2.191	58	0.032	.732 (.061, 1.395)
	«em risco»	11	52.21	16.256				
CO 1º ano	«sem risco»	52	97.13	5.851	0.866	61	0.390	2.88 (-.366, .939)
	«em risco»	11	95.45	5.803				
CO 2º ano	«sem risco»	48	107.56	9.929	2.412	57	0.019	.290 (-.380, .945)
	«em risco»	11	100.09	5.088				
CL - 2º ano	«sem risco»	49	103.49	7.736	2.003	58	0.050	.668 (.000, 1.331)
	«em risco»	11	98.00	10.208				

Nota: FL = Fluência de leitura, CO = Compreensão do texto ouvido, CL = Compreensão do texto lido, t = valor do teste, gl = graus de liberdade, ME = Magnitude do efeito; IC = Intervalo de confiança.

De acordo com as informações do diretor, o Agrupamento no qual decorreu o projeto apresentava, nos anos anteriores à implementação do mesmo, resultados abaixo dos nacionais nas provas de aferição do 2º ano de escolaridade. Não tendo tido acesso aos resultados anteriores à implementação do projeto, procedeu-se apenas à comparação dos resultados, nas Provas de Aferição Nacionais, dos alunos-alvo do projeto, com os resultados nacionais. Os resultados das Provas de Aferição constituem, assim, um indicador externo do impacto positivo do projeto (cf. Tabela 3.3).

A análise das diferenças (apresentadas em valor absoluto) entre os dados nacionais e os resultados do Agrupamento na dimensão «Compreensão do oral» mostram que:

1. Na categoria «Conseguiu» se observa um resultado muito superior, no Agrupamento, aos resultados nacionais (diferença de 23.1%);

2. Na categoria «Conseguiu, mas», a percentagem de alunos, no Agrupamento, é inferior à registada a nível nacional (diferença de 4.1%), dado que um maior número de alunos se situou na categoria «Conseguiu»;
3. Na categoria «Revelou dificuldades», a percentagem de alunos no Agrupamento é, também, inferior à nacional (diferença de 11.5%);
4. Na categoria «Não conseguiu», a percentagem de alunos no agrupamento é, também, inferior à nacional (diferença de 4.2%).

Tabela 3.3 - Resultados nas Provas de Aferição no final do 2º ano de escolaridade (nacionais e do agrupamento de escolas)

Competências	Dados Nacionais (%)				Dados do Agrupamento (%)			
	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC
Compreensão do oral	22.5	32	26.5	19	45.6	27.9	14.7	11.8
Leitura e iniciação à educação literária	23.2	39.3	29.6	7.7	47.1	33.8	16.2	2.9

Nota: C = Conseguiu; CM = Conseguiu, mas; RD = Revelou dificuldades; NC = Não conseguiu.

Na dimensão «Leitura e iniciação à educação literária», a tendência é similar à descrita para a «Compreensão do oral», a saber:

1. Na categoria «Conseguiu», observa-se um resultado, no Agrupamento, superior ao obtido a nível nacional (diferença de 23.9%);
2. Na categoria «Conseguiu, mas», a percentagem de alunos, no Agrupamento, é inferior à nacional (diferença de 5.5%);
3. Na categoria «Revelou dificuldades», a percentagem de alunos, no Agrupamento, é inferior à nacional (diferença de 13.4%);
4. Na categoria «Não conseguiu», a percentagem de alunos, no Agrupamento, é também inferior à nacional (diferença de 4.8%).

Reflexão: os resultados da Prova de Aferição Nacional – 2º ano mostram um aumento acentuado da percentagem de alunos na categoria «Conseguiu», com a conseqüente redução nas categorias «Revelou dificuldades» e «Não conseguiu». Estes resultados situam-se acima dos obtidos a nível nacional. Este dado é de particular relevância, atendendo a que a população-alvo deste projeto era constituída, maioritariamente, por alunos oriundos de níveis socioeconómicos desfavorecidos, com

60.3% dos mesmos abrangidos pela Ação Social Escolar (ASE). Estes dados contrariam, de algum modo, os resultados reportados no estudo «Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares II, 2º Ciclo do Ensino Público Geral» (Mestre & Baptista, 2016). Ao analisar os percursos de sucesso no 2º ciclo do Ensino Básico, os autores concluem que:

«entre os alunos que não recebem qualquer apoio ASE, a percentagem de percursos de sucesso no 2º ciclo é de 63%. Entre os alunos com maior apoio ASE (escalão A), portanto alunos oriundos de agregados familiares com condições económicas mais modestas, a mesma percentagem de percursos de sucesso é apenas de 27% (p. 6.)».

Embora o estudo que acabou de ser citado incida sobre resultados de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, a investigação mostra que os percursos de insucesso começam a traçar-se (demasiado) cedo na vida dos alunos (Stanovich, 2009) e que a «reprovação» no 1º Ciclo do Ensino Básico é um indicador de risco para os níveis de escolaridade subsequentes (Lopes, 2010), pelo que partilhamos a preocupação dos autores sobre a existência de «um grupo numeroso de escolas públicas onde, devido às condições socioeconómicas dos alunos e a outros fatores, apenas um em cada cinco alunos tem um percurso de sucesso no 2º ciclo.» (Mestre & Baptista, 2016, p. 18).

Os resultados nas provas de aferição são distintos dos observados nas provas estandardizadas de leitura. Esta discrepância é relatada em investigações em que se observa um padrão idêntico ao encontrado. A utilização de provas estandardizadas permitiu sinalizar um maior número de alunos «em risco» que, adicionalmente ao ensino universal, receberam um apoio diferenciado nas competências de leitura em que se encontravam «em risco». Com as devidas precauções, estes dados apontam no sentido da eficácia do modelo multinível como abordagem à promoção do sucesso, na intervenção junto dos alunos «em risco» e na inclusão.

3.2. Grupo 2: Implementação do projeto no 1º ano de escolaridade

Os alunos deste grupo (1º ano de escolaridade, n=54) foram incluídos no projeto no segundo ano de vigência do mesmo. Assim, os dados disponíveis referem-se apenas ao 1º ano de escolaridade. Assim sendo, procede-se apenas à comparação de resultados entre os alunos «em risco» que tiveram uma intervenção atempada ao longo do ano letivo com os alunos «sem risco». As medidas, os procedimentos e as análises estatísticas realizadas foram similares aos descritos para o Grupo 1.

Na tabela 3.4, apresentam-se os resultados para o grupo-turma e em função da condição de «risco». Verifica-se que, nas dimensões de Fluência de leitura e Compreensão do texto ouvido, não se registam

diferenças estatisticamente significativas entre os alunos «sem risco» e «em risco». Resultados distintos são encontrados para a Compreensão do texto lido, com diferenças favoráveis ao grupo «sem risco». Estas diferenças são estatisticamente significativas e o valor da magnitude do efeito é moderado.

Tabela 3.4 - Resultados dos alunos do Grupo 2 no final do 1º ano de escolaridade

Competência de leitura	Grupos	N	M	DP	t	gl	p	ME
Fluência de leitura	Sem risco	32	28.48	14.897	1.758	45	.085	-
	Em risco	15	20.36	14.464				
	Grupo-turma	47	25.89	15.095				
Compreensão texto ouvido	Sem risco	32	97.21	7.52	.459	45	.648	-
	Em risco	15	96.13	7.615				
	Grupo turma	47	96.87	7.485				
Compreensão texto lido	Sem risco	33	11.85	4.705	2.422	46	.020	.772
	Em risco	14	8.36	4.031				
	Grupo turma	47	10.81	4.753				

Nota: M = Média, DP = Desvio-padrão; t = valor do teste t; gl = graus de liberdade; p = valor de significância estatística; ME = Magnitude do efeito.

Reflexão: a análise dos resultados da fluência de leitura e da compreensão do texto ouvido mostra que o desempenho dos alunos do 1º ano sinalizados em janeiro como estando «em risco» se aproximou do grupo «sem risco». Já as diferenças na compreensão do texto lido são favoráveis ao grupo «sem risco». Na interpretação destas diferenças, é necessário que a compreensão da leitura envolva, em simultâneo, as competências de fluência de leitura e da compreensão do texto ouvido, pelo que se trata de uma mais exigente do ponto de vista dos processos cognitivos envolvidos.

3.3. A avaliação pelos professores

No processo de avaliação do impacto do projeto, foram realizadas entrevistas aos professores envolvidos, cujo guião incluía os seguintes parâmetros: i) Formação; ii) Uso da plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016); iii) O projeto na sua globalidade.

Formação

A apreciação da formação facultada foi muito positiva, baseada em razões como o trabalho entre pares ou o impacto ao nível da prática pedagógica.

Exemplos:

«O balanço que faço desta oficina de formação é claramente positivo»;

«Apetrechei-me de vários recursos que melhoraram e melhorarão o meu trabalho enquanto professora e contribuirão para aumentar a motivação dos meus alunos, contribuindo assim para melhorar o seu processo de aprendizagem ao nível da compreensão leitora e escrita»;

«Proporcionou aos formandos a troca e partilha de experiências pedagógicas»;

«Permitiu criar dinâmicas de grupo, as quais conduziam ao enriquecimento das práticas pedagógicas»;

«A sua estruturação permitiu um aprofundamento do conhecimento científico, didático e curricular, tendo em conta as atuais orientações curriculares”;

Utilização da plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016)

A utilização desta plataforma digital para a intervenção junto de alunos com dificuldades foi apontada como útil e eficaz na aprendizagem da leitura e na motivação dos alunos.

Exemplos:

«A aplicação desta intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura promoveu o desenvolvimento da competência leitora»;

«Foi possível superar dificuldades e melhorar níveis de desempenho no que se refere à competência leitora»;

«(A Plataforma) contempla um conjunto de orientações e procedimentos que se mostraram extremamente úteis para a avaliação e intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem da Leitura»;

«Os alunos que revelavam maior índice de insegurança e ansiedade perante a tarefa da leitura foram, gradualmente, desdramatizando o processo à medida que eram confrontados com a melhoria dos resultados»;

«A motivação para a leitura aumentou também»;

«Os alunos gostam muito das atividades propostas e participam com muito interesse, especialmente nos jogos de leitura e escrita».

III. CONCLUSÃO

A avaliação e a intervenção junto de alunos «em risco» na aprendizagem da leitura no quadro da abordagem multinível foi o foco do projeto «*Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização do modelo multinível*». Todavia, distingue-se, em termos de objetivos, dos habituais projetos de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura, nos quais, tipicamente, se visa avaliar a eficácia dos mesmos, utilizando um *design* com grupos experimentais e de controlo, sendo os participantes avaliados antes e após a conclusão do programa, podendo ou não ter momentos de *follow-up*. Adicionalmente, pode ou não avaliar-se o impacto de: i) variáveis sociodemográficas, sendo as diferenças em função do nível socioeconómico e do sexo dos alunos as mais frequentes; ii) variáveis cognitivas e/ou psicológicas, sendo que as mesmas dependem da especificidade do projeto.

O presente projeto foi planeado com objetivos distintos e, conseqüentemente, com uma abordagem metodológica diferente. A reflexão sobre a execução do projeto e as implicações que daí decorrem para conceptualizar um modelo de intervenção, promotor do sucesso de todos os alunos, foi o fio condutor de todas as atividades desenvolvidas. Estimar diferenças nos resultados dos alunos em função de variáveis como o nível de habilitações académicas das mães, o nível socioeconómico ou o sexo não constituiu uma prioridade. Sabendo-se que existe uma associação entre estas variáveis e o sucesso escolar importa justificar esta opção. A escola é de TODOS e para TODOS. Aos alunos que se encontram «em risco» em termos de aprendizagem escolar devem ser proporcionadas, atempadamente, medidas para mitigar ou eliminar este «risco», independentemente de quaisquer condições sociodemográficas. Não existe um ensino e uma intervenção destinados a alunos de famílias de nível socioeconómico baixo ou em situação de pobreza e um ensino e uma intervenção destinados a alunos cujas famílias se encontram na situação oposta. Responder às desigualdades implica assegurar a equidade e a inclusão. Garantir o sucesso educativo como alavanca para eliminar o impacto inicial da pobreza passa por um ensino baseado na prevenção, tal como é conceptualizado na abordagem multinível.

A operacionalização desta abordagem em contexto de sala de aula constituiu um dos principais desafios deste projeto. Assim, os objetivos incluídos na introdução desta obra, que aqui se transcrevem, são adotados na organização da presente reflexão. São eles:

1. Assegurar a transferência do conhecimento científico para o processo de ensino da leitura;
2. Construir e testar um modelo que operacionalizasse as medidas universais de aprendizagem;

3. Definir, testar e validar procedimentos de sinalização de alunos «em risco» na aprendizagem da leitura;
4. Validar modelos alternativos e inclusivos de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura;
5. Definir linhas orientadoras para a implementação e posterior disseminação de um modelo de sinalização, diagnóstico e intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura.
6. Promover o sucesso escolar.

1. Assegurar a transferência do conhecimento científico para o processo de ensino da leitura

O atual «estado da arte» da investigação sobre leitura e escrita (e sobre a sua didática) não justifica intervenções baseadas em «ensaio e erro», dado que existe já um amplo conhecimento científico baseado em evidências. No âmbito deste projeto, a formação e o trabalho conjunto com os professores assegurou esta transferência de conhecimentos científicos para ancorar a prática pedagógica reflexiva e refletida, fundamental para sustentar o processo de inovação.

2. Construir e testar um modelo que operacionalize as medidas universais de aprendizagem

A adoção, subjacente ao Decreto-Lei nº. 54/2018, de 6 de julho, de um modelo multinível implica uma mudança profunda no modo de conceptualizar o ensino e a intervenção nas dificuldades na aprendizagem no nosso país. O foco deixa de estar quase exclusivamente no aluno (que apresenta dificuldades) e é colocado no sistema, que tem de se organizar para identificar os alunos «em risco» (adotando uma perspetiva eminentemente preventiva) e não apenas quando estes apresentam dificuldades expressas num desvio considerável em relação às aprendizagens essenciais e ao currículo. A implementação de modelos multinível requer, também, que estejam disponíveis provas de rastreio e de monitorização, programas de intervenção cuja eficácia tenha sido comprovada pela investigação, bem como a presença de um profissional, identificado como especialista em leitura, que tem uma função de facilitação do trabalho do professor. Em Portugal há, por isso, ainda muito trabalho a desenvolver, que beneficiará da criação de sinergias entre Associações de Professores, Ministério da Educação, Autarquias e Instituições de Ensino Superior, de que é exemplo este projeto.

Os modelos multinível constituem uma base sólida de conceptualização, na qual avaliação e ensino interagem de forma articulada para equacionar diferentes níveis de prevenção e de intervenção que se ajustam aos padrões das (não) aprendizagens dos alunos, promovendo a inclusão. A forma pragmática como estes modelos equacionam toda a organização das ações pedagógicas nos vários níveis de prevenção sugere que a sua implementação é simples. Todavia, como já referido anteriormente, a sua adoção exige uma mudança (radical) de paradigma, que implica mudanças significativas nos contextos escolares, nomeadamente nas práticas educativas e no modo como os recursos humanos são geridos.

A operacionalização das medidas universais implica a conciliação entre práticas pedagógicas destinadas a todos os alunos e diferenciação pedagógica relativamente aos alunos identificados como «em risco». Esta conciliação origina alguns questionamentos. De que modo o apoio aos alunos «em risco» é uma medida universal, quando, afinal, ele não se destina ao universo dos alunos? O conceito de aluno «em risco» é fundamental para encontrar uma resposta. Embora este conceito seja, com frequência, usado como equivalente à apresentação de dificuldades, ao usá-lo está-se a assumir a hipótese de que, no processo inicial da aprendizagem da leitura estão a ter problemas temporários, decorrentes das exigências da aprendizagem da leitura numa língua alfabética, as quais podem ser superadas com recurso à diferenciação pedagógica, concretizada através de ensino explícito ou de reforço, desenvolvidos em pequeno grupo. Para esta ação, de cariz eminentemente preventivo e visando impedir a cristalização desses problemas iniciais, foi elaborado um conjunto de sequências didáticas baseadas na investigação científica.

As sequências didáticas para o ensino da leitura e da escrita, elaboradas para o 1º ano e para o 2º ano de escolaridade, têm por base o conhecimento científico. A sua estrutura revelou-se adequada, segundo o *feedback* dos professores. Um dos constrangimentos referidos aquando da elaboração das tarefas destinadas especificamente ao ensino das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema diz respeito à ordem pela qual foram introduzidas. Não sendo a ordem sugerida pela investigação, houve uma tentativa de conciliação entre esta, a prática dos professores e os recursos que lhes são habitualmente disponibilizados (nomeadamente manuais escolares, já selecionados à data de início do projeto). Também a abordagem do som para a letra, adotada nas sequências destinadas ao ensino das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, tornou clara que a ordem adotada na maior parte dos manuais escolares deve ser repensada.

Quanto à educação literária, os guiões de exploração implicam um trabalho sistemático e intencional, cujo objetivo se prende, principalmente, com a expansão do vocabulário, da compreensão oral e do desenvolvimento do gosto pela leitura (primeiramente pela voz dos outros). Dentro da planificação semanal, a definição de momentos dedicados à educação literária foi de extrema importância. O

reforço da educação literária, como dito anteriormente, tem implicações nos níveis de compreensão oral dos alunos, aspeto esse que, pelos resultados da avaliação final, se revelou uma área a reforçar.

As sequências didáticas para o 2º ano de escolaridade foram elaboradas segundo os mesmos princípios. A metodologia adotada – partir dos textos do manual escolar dos alunos – foi geradora de alguns constrangimentos, mas contribuiu, de modo muito evidente, para que os professores assumissem uma posição muito mais crítica relativamente aos mesmos, compreendessem a necessidade de atender a todos os níveis de compreensão da leitura e constatassem as potencialidades do uso de obras integrais no ensino da leitura.

3. Definir, testar e validar procedimentos de sinalização de alunos «em risco» na aprendizagem da leitura

A avaliação preconizada pelos modelos multinível constitui um primeiro desafio. Em primeiro lugar, é importante atender à necessidade de elaboração de provas que permitam: i) identificar os alunos «em risco»; ii) monitorizar as aprendizagens, visando quer a confirmação da situação de «risco», quer a tomada de decisão, necessariamente informada, sobre a continuidade do processo de intervenção junto dos alunos «em risco». Em segundo lugar, é necessário ponderar que recursos humanos e perfis de formação são necessários para administrar provas, cotá-las, analisar os dados e interpretar os resultados.

A sinalização de alunos «em risco» e a sua confirmação (ou não) constituem dimensões nucleares dos modelos multinível. É esta informação que permite organizar uma intervenção precoce junto daqueles alunos. Vários países dispõem já de provas de avaliação e de monitorização. Em Portugal, à data em que se iniciou este projeto, não dispúnhamos deste tipo de provas. Assim sendo, houve necessidade de as elaborar e de ser equacionado o uso de outro tipo de provas, preferencialmente com características psicométricas robustas.

Para o rastreio das competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, foi elaborada uma tarefa original para a identificação de letras, complementada com tarefas extraídas de outras provas.

Para a monitorização da aprendizagem das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, foram elaboradas provas semanais (cf. Anexo 2). No primeiro ano do projeto, estas provas foram realizadas com esta periodicidade. No segundo ano do projeto, por constrangimentos relativos à gestão dos recursos humanos, apenas foram aplicadas no primeiro período letivo. No segundo ano do

projeto, foram desenvolvidas duas provas de monitorização, a serem aplicadas no final do 1º e do 2º períodos letivos (cf. Anexo 2). A sua disponibilização é um dos contributos deste projeto.

Para a monitorização das aprendizagens no final dos 1º e 2º anos de escolaridade, foi efetuada a seleção de três instrumentos já disponíveis e que integram a BAL - Bateria de Avaliação da Leitura:

i) O TLP- Teste de Leitura de Palavras (Viana, et al., 2014c); Viana et al., 2014d), que disponibiliza pontos de corte para o final dos 1.º, 2.º, 3º e 4º anos de escolaridade;

ii) O TCTMO-n - Teste de Compreensão do Textos na Modalidade Oral – narrativo 1 e 2 (Viana, Ribeiro, Santos, & Cadime, 2014a); Viana, Ribeiro, Santos, & Cadime, 2014 b);

iii) O TCTML-n - Teste de Compreensão do Textos na Modalidade de Leitura - narrativo 2 (Ribeiro, Viana, Cadime, Santos, & Spinillo, 2014).

Os testes referidos em ii) e iii) não têm pontos de corte. No entanto, é possível usar os critérios da investigação (Chaves-Sousa et al., 2016) e tomar como referência os valores que se situam um desvio padrão abaixo da média.

Dado que o TCTML-n não dispõe de uma versão para o 1º ano de escolaridade, foi usado o seguinte instrumento:

iv) ACL - Avaliação da Compreensão Leitora 1 (Català et al., 2001, adaptação de Mendonça, 2008).

Várias questões relacionadas com a avaliação foram colocadas à equipa ao longo da implementação deste projeto, questões que, estamos em crer, surgirão também por parte dos leitores, pelo que merecem ser partilhadas, bem como as respostas às mesmas.

a) Como se sinalizam os alunos «em risco»?

A sinalização deve ser efetuada com base em provas de rastreio e de monitorização. As primeiras permitem sinalizar os alunos que podem estar «em risco». As segundas permitem identificar a evolução, confirmando a sinalização anterior, avaliar a eficácia da intervenção e rastrear dificuldades de aprendizagem de emergência tardia.

Nas provas de rastreio e de monitorização, os resultados são devolvidos aos professores, que procedem a uma análise dos mesmos, a fim de diminuir o eventual número de falsos positivos e de falsos negativos. Esta análise revela percentagens bastante elevadas de concordância, o que conduz a uma segunda interrogação.

b) Por que razão não se pergunta aos professores quem são os alunos «em risco» dispensando a aplicação de provas de rastreio e de monitorização?

Quando se pergunta aos professores quem são os alunos «em risco», estes tendem, sobretudo, a sinalizar as situações mais complexas, nas quais o desvio em relação aos pares e/ou ao currículo é elevado. Os alunos com algumas dificuldades tendem a não ser referenciados, o mesmo acontecendo com alunos cujas dificuldades se situam apenas numa ou duas competências. Nestes casos assiste-se, por parte dos professores, à adoção de uma postura de «benevolência», esperando que, com o tempo (ou com o esforço), a situação de dificuldade desapareça. A apresentação, aos professores, dos resultados discriminados por competência e que demonstram o «risco acumulado» (revelado pelo número de competências avaliadas em que existe «risco») conduz a uma análise mais reflexiva, mais focada nas aprendizagens e mais orientada para a prevenção.

c) Quando um aluno deixa de estar «em risco», deve ser interrompido o apoio?

De acordo com os princípios da abordagem multinível, se a monitorização das aprendizagens indica que o aluno deixou de estar em situação de «risco», o apoio deve ser interrompido. Em alguns casos, esta interrupção é acompanhada de monitorização sistemática, de modo a confirmar que o aluno mantém uma progressão dentro do que é esperado.

d) Quais as medidas a adotar junto dos alunos que, apesar de estarem a beneficiar de intervenção individualizada, permanecem «em risco»?

Esta pergunta tem várias respostas, que exigem, uma vez mais, atender aos referenciais dos modelos multinível. Quando um aluno está a ser alvo de intervenção mas não se observam ganhos de relevo, é necessário considerar: a) as eventuais lacunas do plano de intervenção e a sua revisão; b) a adequação da frequência das sessões em pequeno grupo; c) a necessidade de equacionar um apoio ainda mais diferenciado e, eventualmente, individual; d) a necessidade de uma avaliação especializada, que permita um diagnóstico da etiologia das dificuldades observadas e a ponderação de enquadramento em medidas seletivas (conforme a designação adotada em Portugal).

4. Validar modelos alternativos e inclusivos de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura

A tradição da utilização do modelo «esperar que fracasse» para pensar e organizar a intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura era a opção dominante antes da publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. A operacionalização do mesmo não se reduz a aspetos semânticos e exige mudanças, mudanças estas que geram insegurança. Este projeto contribuiu para validar uma forma de operacionalização, repensando práticas pedagógicas e a gestão de recursos humanos orientadas para

a prevenção e para a inclusão, mas aponta também para a necessidade de refletir sobre as condições que são necessárias para que se possa generalizar.

As sequências didáticas agora disponibilizadas constituem um importante contributo do projeto, pois é necessário que os professores tenham disponíveis atividades e materiais a usar no âmbito das medidas universais. Nesta obra disponibiliza-se um conjunto de sequências para o 1º ano de escolaridade e fornece-se um modelo para o 2º ano de escolaridade. Não diabolizando o manual escolar, importa apoiar a comunidade educativa a desenvolver conhecimentos sobre como os «ler», otimizar e/ou criticar à luz da investigação que vem sendo produzida sobre leitura e sobre a sua didática.

Neste projeto, foram usados recursos já disponíveis e validados para a avaliação e a intervenção, apoiando a transferência do conhecimento científico para a prática pedagógica. A confirmação da situação de «risco», a determinação da linha de base em termos de aprendizagem e a intervenção foram efetuadas recorrendo aos materiais da plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016), permitindo a consecução de uma real diferenciação pedagógica, muitas vezes convocada mas de difícil concretização pela complexidade que comporta. Os recursos digitais permitem rentabilizar a intervenção, respondendo a duas questões essenciais: O que fazer? Como fazer?

As diferentes modalidades de intervenção foram implementadas tendo em conta os recursos humanos, físicos e materiais das diferentes escolas do Agrupamento. No decurso do projeto foram construídos e testados numerosos materiais e atividades dirigidas para o ensino universal, bem como provas de rastreio e de monitorização. A plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016) não se encontra disponível para o público em geral, mas todos os recursos estão acessíveis em formato papel (<https://hdl.handle.net/1822/42431>). Atualmente está disponível outra plataforma – Ensinar e Aprender Português (<https://lusoinfo.com/eap/>) – que pode ser usada para a diferenciação pedagógica e para a recuperação das aprendizagens.

A progressiva diminuição dos alunos «em risco» ao longo dos anos letivos em que o projeto foi implementado e o crescimento profissional dos professores envolvidos contribuem para a validação do modelo adotado.

5. Definir linhas orientadoras para a implementação e posterior disseminação de um modelo de sinalização, diagnóstico e intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura

O modelo aqui proposto está organizado para dois anos, mas no 3º e no 4º anos de escolaridade aplica-se o processo descrito para o 2º ano. Comum a todos os anos, é necessário que, no mesmo, se adote o que na legislação portuguesa é designado como «medidas universais». Estas incluem, não só o desenho universal para a aprendizagem (concretizadas neste projeto via inovação no processo de ensino), mas também na organização de um sistema que associa a **avaliação** (incluindo-se nestas provas de rastreio e de monitorização) com a **intervenção individualizada** (na qual se planificam os objetivos), as estratégias a usar (incluindo-se nestas atividades e materiais), a modalidade adotada e o(s) responsável(veis) pela sua implementação, incluindo a especificação do envolvimento do professor titular de turma.

Concluído este projeto, com base na reflexão sobre como o mesmo foi organizado e implementado, é possível chegar a uma proposta de modelo que integre as várias linhas de ação. Na figura III.1 esquematiza-se o mesmo.

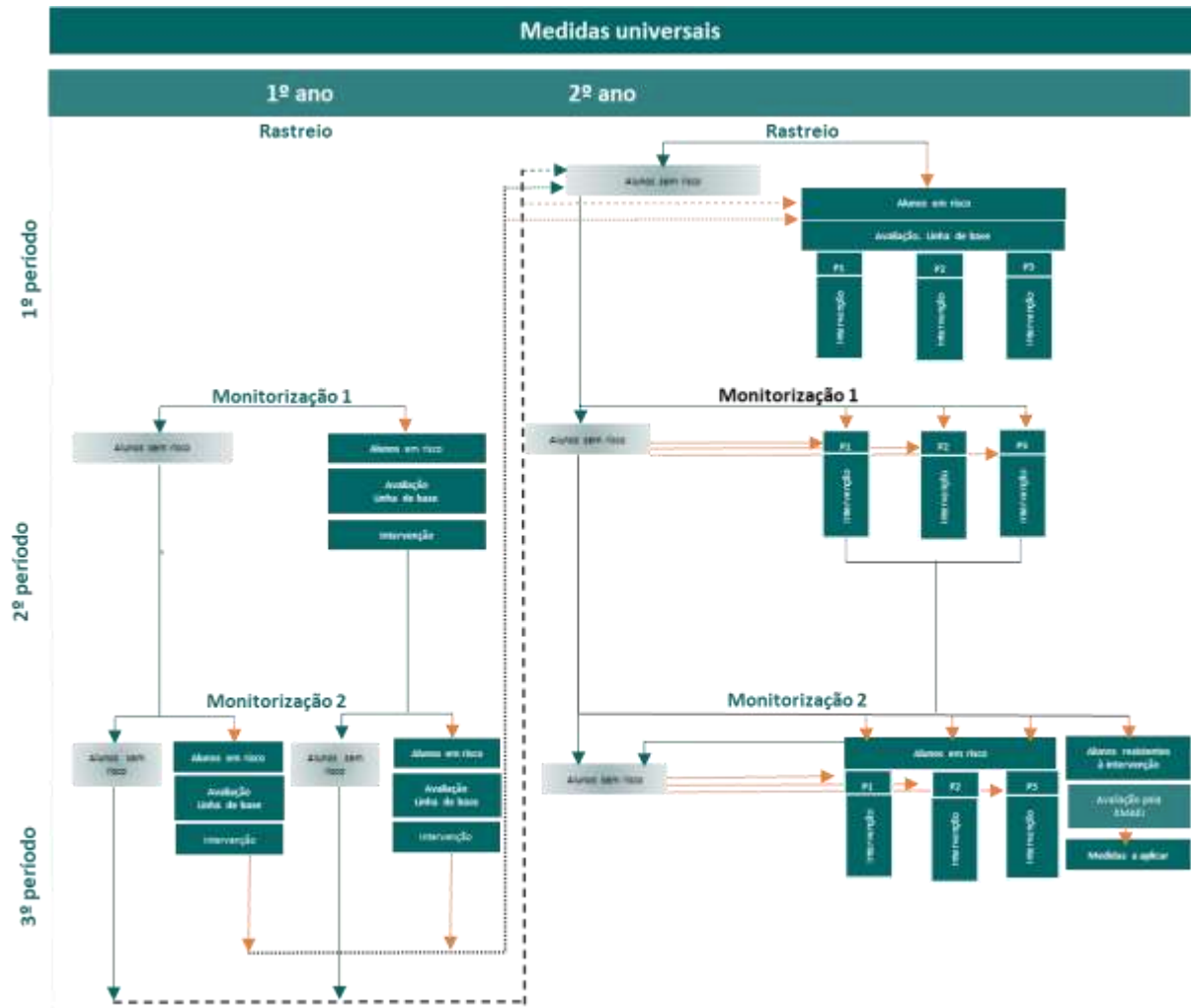


Figura 8. – Uma proposta de operacionalização dos modelos multinível

6. Promover o sucesso escolar

A progressiva diminuição dos alunos «em risco», ao longo dos anos letivos em que o projeto foi implementado, evitou que fragilidades ou dificuldades iniciais se cristalizassem. Os resultados obtidos pelos alunos na Prova de Aferição – 2º ano, que passaram a ser superiores aos registados a nível nacional, quando, antes deste projeto, se situavam abaixo, é um indicador externo do impacto do mesmo. **Estes resultados são particularmente relevantes, atendendo a que a população-alvo deste projeto era constituída, maioritariamente por alunos oriundos de níveis socioeconómicos desfavorecidos, com 60.3% dos mesmos abrangidos pela Ação Social Escolar.** Eles são, também, a prova de que é possível contrariar trajetórias de insucesso determinadas pela desigualdade social.

Assumindo como referência o modelo multinível, é, no entanto, importante realçar que o mesmo não atende a problemas de índole comportamental e emocional dos alunos. Tal não significa que os mesmos não devam ser valorizados, tanto mais que podem apresentar nexos de causalidade com o desempenho académico. O modelo multinível, enquanto fio condutor deste projeto, constituiu uma forma de assegurar a equidade, i.e., «a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento» [alínea b) do artº 3, Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018] e a inclusão, i.e. «o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos» [alínea c) do mesmo artigo].

Sabemos que não existe uma única forma de operacionalizar um modelo multinível. Assim, esta obra não é «um manual a adotar». O que se apresenta é «um» modelo e não «o» modelo.

Este projeto teve a duração de dois anos. Para que um projeto se mantenha e produza os resultados esperados no tempo, é necessário «manter acesa a chave da inovação». Para tal, é necessário o envolvimento de TODA A ESCOLA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association
- Anthony, J. L., Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social* (3ª Ed.). Espasa-Calpe S.A.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação/DGIDC. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Brofenbrenner, U. (1996). *Ecologia do Desenvolvimento Humano. Experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: Variáveis predictoras no nível pré-escolar. In A. Silva, B. Almeida, & L. Lozano (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4001-4015). Universidade do Minho.
- Carlisle, J. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24(3-4), 291-322.
- Carraher, T. N., & Rego, L. L. B. (1981). O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 3-10.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta.
- Castro-Caldas, A. (2002). *O cérebro analfabeto*. Laboratórios Bial.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1.º-6.º de primaria)*. Editorial Graó.
- Chaves-Sousa, S. (2016). *Leitura de palavras: Avaliação e trajetórias de aprendizagem em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento, não publicada. Universidade do Minho.
- Cohen, J. (1992) Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112,155-159.
- Cruz, J., Mendes, S., Marques, S., Alves, D., & Cadime, I. (2023). Development of a group emergent literacy screening tool. *Children*, 10, 306.

- Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., (...) & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1º CEB. *Análise Psicológica*, 3, 245-257.
- Defior, S., Serrano, F., & Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. In E. Diez-Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 339-347). ICE Monografías Aulas Abiertas.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. Penso.
- Deus, J. de (1876). *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Typ. De António José da Silva Teixeira.
- Deus, J. de (1995). *Cartilha Maternal*. Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2018/2019). *Estatística da Educação 2018/2019*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência /Direção de Serviços de Estatísticas da Educação. Retirado de: <http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/eef/2019/>
- Duarte, I. (2008). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/des__cons_linguistica_iduarte.htm
- Ellery, V. (2009). Phonemic awareness. In V. Ellery (Ed.), *Creating reading strategic readers: Techniques for developing competency in phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension* (pp. 31-94). International Reading Association.
- Evans, M. A., Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65-75.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogénesis da língua escrita*. Artes Médicas.
- Figueira, A. P. C. & Botelho, A. R. (2017). Consciência fonológica e desempenho geral na leitura. Que relação? Estudo com alunos dos 2º e 3º anos de escolaridade. *Práxis Educativa*, 12 (1), 48-63.
- Flanagan, D. P., & Mascolo, J. T. (2005). Psychoeducational assessment and learning disability diagnosis. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment. Theory, tests and issues* (pp. 521–544). The Guilford Press.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2001). Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna. Edições Colibri / Associação de Professores de Português.

- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2008). *Response to intervention: A framework for reading educators*. International Reading Association.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Univertaires de France.
- Gomes, L., Ramos, R., & Coimbra, R. L. (2016). Segmentação morfológica e dificuldades de leitura em crianças com perturbações de leitura e escrita. *Calidoscópico*, 14(1), 20-34.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986) Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E (2020). The cognitive foundations of reading and its Acquisition: A framework with applications connecting teaching and learning. *Literacy Studies* 20. Springer.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Hougen, M. (2014). Evidence-based reading instruction for adolescents, grades 6-12 (Document No. IC-13). Retirado de: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Johns, J. L. (2008). *Basic Reading Inventory* (10th Ed.). Kendall/Hunt Publishing Company.
- Kim, Y. S. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333.
- Kumar, R., & Indrayan, A. (2011) Receiver Operating Characteristic (ROC) Curve for medical researchers. *Indian Pediatrics*, 48, 277-287.
- L.R.R.C-Language and Reading Research Consortium & Chiu, Y. D. (2018). The Simple View of Reading across development: Prediction of grade 3 reading comprehension from prekindergarten skills. *Remedial and Special Education*, 39(5), 289-303.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emergent reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95, 211–224.
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838.
- Logan, J. (2017). Pressure points in reading comprehension: A quantile multiple regression analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 451-464.
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitetura de um equívoco*. Psiquilíbrios.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading & Writing*, 12, 191–218.

- Maia e Silva, A. G. (2009). Estratégias de design gráfico para a construção da legibilidade na iniciação à leitura. A Cartilha Maternal de João de Deus: Um caso particular. Tese de doutoramento, não publicada. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
- Manguel, A. (2020). *Uma história da leitura*. Tinta da China.
- Mathes, P. G., & Denton, C. A. (2002). The prevention and identification of reading disability. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 185–191.
- Retirado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12350039>
- McGuinness, D. (2006). O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. *Artmed*.
- Meira, A., Cadime, I., Viana, F. L., & Almeida, A. (2021a). *PACOF - Prova de Avaliação da Consciência Fonológica. Manual Técnico*. Lusoinfo Multimédia II.
- Meira, A., Cadime, I., Viana, F. L., & Almeida, A. (2021b). *PACOF - Prova de Avaliação da Consciência Fonológica. Guia do Utilizador*. Lusoinfo Multimédia II.
- Mendonça, S. M. A. (2008). *Provas de avaliação da compreensão leitora*. Dissertação de mestrado, não publicada. Universidade do Minho.
- Messbauer, V. C. S., de Jong, P. F. & van der Leij, A. (2002). Manifestations of phonological deficits in dyslexia: Evidence from Dutch Children, In L. Verhoeven, C., Elbro & P. Reitsma, P. (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 69-88-). John Benjamins.
- Mestre, C., & Baptista, J. O. (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares II. 2º Ciclo do ensino público geral*. Ministério da Educação-Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Retirado de: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEE_C_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEE_C_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf)
- Ministério da Educação (2018a). *Educação em números - Portugal 2018*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. Melhoramentos.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Morrow, L. (1995). *Family literacy. Connections in schools and communities*. International Reading Association.
- N.R.P.-National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups*. Washington, DC.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension. A handbook*. Routledge.

- O'Connor, R. E., Harty, K. R., & Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention in kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities, 38* (6), 532-538.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
Retirado de: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Ornstein, A. C. (1993). Norm-referenced and criterion-referenced tests. An overview. *NASSP-National Association of Secondary Principals Bulletin, 77*, 28-39.
- Pennac, D. (1996). *Como um romance* (7ª Ed.). Edições ASA.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro & P. Reitsma (Eds.). *Precursors of functional literacy* (pp. 189-213). John Benjamins.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*, 22–37.
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Peterson, K. M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Alterações dinâmicas no papel da consciência e da nomeação rápida. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho* (pp. 3117-3132). Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21499/2/63310.pdf>
- Reis, B. (2016). Educação Literária. Você já ouviu falar? *Entrevista a Januária Cristina Alves*. Retirado de: <https://blogue.rbe.mec.pt/educacao-literaria-voce-ja-ouviu-falar-1995100>
- Ribeiro, I. (2019). Os desafios da implementação de um modelo multinível. Comunicação apresentada no *Simpósio Internacional Perturbações Específicas de Aprendizagem*. Évora, 25-26 janeiro 2019.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., & Santos, S. (2019). Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização do modelo multinível. In J. Verdasca, A. M. Neves, H. Fonseca, J. A. Fateixa, M. Procópio, & T. Magro (Eds.), *Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e comunidades tecendo políticas educativas com base em evidências* (pp. 144–153). PNPSE/DGE.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014a). *TCTML-n: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Narrativo. Manual Técnico*. Cegoc-Tea Edições.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2014b). *TCTML-n-2: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura - Narrativo 2º ano*. Cegoc-Tea Edições.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadime, I., Silva, C., Ferreira, A., Costa, L., Azevedo, H., Carvalho, M., Freitas, T., Chaves-Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosme, M. C., & Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Lusoinfo Multimédia.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., Baptista, A., & Morgado, C. (2020). *Conhecer, Atuar e Mudar. Prova de Rastreio – 1º ano, Versão 3*. Lusoinfo Multimédia.

- Ribeiro, I., Viana, F. L., Ramos, R., Cadime, I. & Santos, S. (2021). Ensinar e Aprender Português: A digital resource for learning to read and write. *Proceedings of Edulearn2021 Conference* (pp. 9043-9247). DOI: 10.21125/edulearn.2021
- Ripoll, J. C. S., Aguado, G. A., & Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34(1),17-31. DOI: org/10.1016/j.rifa.2013.04.006
- Rocha, M. R. M. (2007). *A compreensão na leitura - Análise de manuais do 4º ano de escolaridade* (dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rocha, R. (2011). *Marcelo, marmelo martelo*. (56ª Ed./7ª Impressão). Moderna.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do projeto «Aprender a ler e a escrever em Portugal» - Relatório de Progresso* (texto policopiado). Ministério da Educação e Ciência: DGEEC. Retirado de: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=r elatorio_progresso.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=r elatorio_progresso.pdf)
- Sénèchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parent involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Seymour, P., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Silva, I. L. & Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). OCEPE – *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação - Direção Geral da Educação.
- Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang, C., Tardif, T., Li, H., Liang, W., Zhang, Z., & Shu, H. (2014). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental Science*, 18(1), 119-131.
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55.
- Stuart, L. (2009). *The science of reading. Evidence for a new era of reading instruction*. Zaner Bloser. Retirado de: https://www.zaner-bloser.com/reading/superkids-reading-program/pdfs/Whitepaper_TheScienceofReading.pdf
- Teixeira, M. M. V. R. A. (1993). *Comportamentos emergentes de leitura: Aspectos cognitivos e linguísticos*. Tese de Doutoramento, não publicada. Universidade do Minho.
- Vellutino, F. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256(3), 34-41.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25.

- Viana, F. L. (2002a). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)* (2ª Ed.). CESC - Centro de Estudos da Criança.
- Viana, F. L. (2002b). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Viana, F. L. & Parente, M. C. (2019). «Ler» antes de ler. Dos pré-requisitos às competências facilitadoras. In F. H. Veiga (Org.), *Psicologia da Educação III. Temas de aprofundamento científico para a Educação XXI* (pp. 407-439). Climepsi Editores.
- Viana, F. L., & Monteiro, C. (no prelo). Fluência de leitura. Da teoria à prática pedagógica.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2017) (Coords.). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para Jardim de Infância* (2ª Ed.). Lusoinfo Multimédia.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2018). Conhecer, Atuar e Mudar. O rastreio universal e a implementação dos modelos multinível. Lusoinfo Multimédia.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2017). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura. In F. L. Viana & I. Ribeiro (Orgs.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para Jardim de Infância* (2ª Ed.) (pp. 8-25). Lusoinfo Multimédia.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014a). *TCTMO-n: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo*. Manual Técnico. Cegoc-Tea Edições.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2014b). *TCTMO-n-1: Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral - Narrativo 1º ano*. Cegoc-Tea Edições.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., Santos, S., & Cadime, I. (2014c). *TLP - Teste de Leitura de Palavras. Manual Técnico*. Cegoc-Tea Edições.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., Santos, S., & Cadime, I. (2014d). *TLP-1: Teste de Leitura de Palavras 1º ano*. Cegoc-Tea Edições.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., Cadime, I., Morgado, C., & Baptista, A. (2018). *Conhecer, Atuar e Mudar. Prova de Rastreio, 1º ano, Versão 1*. Lusoinfo Multimédia.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., Cadime, I., Morgado, C., & Baptista, A. (2019). *Conhecer, Atuar e Mudar. Prova de Rastreio 1º ano, Versão 2*. Lusoinfo Multimédia.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-analyses of the effects of tier 2 type reading interventions in grades K-3. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551-576.
- Wasserman, J. D., & Tulsy, D. S. (2005). A history of intelligence assessment. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment. Theory, tests and issues* (pp. 3-22). The Guilford Press.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever*. Artes Médicas.

ANEXO 1

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA & GUIÕES DE EXPLORAÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Índice

Índice	109
1.ª PARTE: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	111
1.ª Parte - Sequências Didáticas para o Ensino da Leitura e da Escrita	111
Introdução	111
Sequências didáticas para o Ensino da Leitura e da Escrita	112
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 - <i>.....	117
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 - <u>	122
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 - <ui>/<iu>.....	127
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4 - <o>	134
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5 - <oi>/<ou>.....	140
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6 - <a>.....	147
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7 - <ai>/<au>/<ão>.....	153
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8 - <e>.....	160
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9 - <ei>/<eu>/<ãe>/<õe>	166
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10 - <p>	174
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 11 - <t>	183
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12 - <l>.....	192
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 13 - <al>/<el>/<il>//	201
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 14 - <d>	211
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 15 - <m>	220
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 16 - <v>.....	229
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 17 - <c>/<ç>.....	238
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 18 - <q>	248
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 19 - <n>	258
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 20 - <r>/<rr>	270
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 21 - <-r>/<r-> / <ar>/<er>/<ir>/<or>/<ur>	279
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 22 - 	290
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 23 - <g>.....	301
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 24 - <j>.....	313
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 25 - <f>	323
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 26 - <s->, <-ss->	332
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 27 - <-s>, <as>, <es>, <is> <os>, <us>.....	343
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 28 - <z>, <az>, <ez>, <iz>, <oz>, <uz>.....	352
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 29 - <h>	361

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 30 - <x>, <ch>	369
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 31 - <an>, <en>, <in>, <on>, <un>, <am>, , <im>, <om>, <um>	389
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 32 - <ans>, <ens>, <ins>, <ons>, <uns>.....	398
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 33 - <nh>	404
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 34 - <lh>	411
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 35 - , <cr>, <dr>, <fr>, <gr>, <pr>, <tr>, <vr>	419
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 36 – <bl>, <cl>, <dl>, <fl>, <gl>, <pl>, <tl>.....	430
2.ª PARTE	440
GUIÕES DE EXPLORAÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA	440
2.ª Parte – Guiões de Exploração	440
Uma Corrida de Vassouras	442
O Velho, o Rapaz e o Burro	447
Corre, Corre, Cabacinha	450
O Peixinho que Descobriu o Mar.....	455

1.ª PARTE: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Introdução

Como foi referido na introdução deste trabalho, pretendia-se apoiar os professores na adoção de práticas no ensino da leitura e da escrita que incorporassem os avanços recentes da investigação nesta área. As sucessivas mudanças e exigências com que os docentes são confrontados, aliadas à quase imposição de «inovar» ou de «implementar projetos» sobre os quais, por vezes, não são ouvidos, cria resistências, resistências estas alimentadas também por anos de prática considerada eficaz. Esta incorporação só seria efetiva com a participação dos professores como parceiros, apontando constrangimentos, necessidades e propostas de melhoria. A riquíssima experiência dos professores e a sua operacionalização das atividades e materiais propostos constituíram uma enorme mais-valia para o sucesso deste projeto. Por exemplo, no primeiro ano de implementação do projeto, as provas de monitorização semanal foram aplicadas pelos professores, sendo os resultados tratados por uma bolsreira de investigação e devolvidos aos professores. Num agrupamento com predominância de turmas mistas, foi apontada a dificuldade em assegurar esta aplicação semanal. Assim, no segundo ano do projeto, esta aplicação passou a ser efetuada pela bolsreira de investigação, contratada enquanto durou o projeto, e pela técnica superior da escola. Todas as propostas eram fundamentadas, explicadas, discutidas e, por vezes, modeladas. Os materiais fornecidos foram acompanhados do respetivo racional. A implementação das propostas de atividades e dos materiais foi apoiada, para que os docentes se sentissem esclarecidos, seguros e confiantes.

O leitor estará, provavelmente, a pensar algo como: «Como poderá, então, ser replicada uma intervenção destas sem todos estes apoios próximos que davam segurança para assumir o risco que qualquer mudança comporta?». A obra que agora se disponibiliza constitui, estamos em crer, a materialização da filosofia subjacente ao projeto. As sequências didáticas que serão apresentadas incluem os contributos dos colegas que, em sala de aula, arriscaram fazer diferente. Elas não constituem um «receituário», mas ninguém cria a partir do nada e os

professores são extremamente criativos. Recordamos um exemplo paradigmático, que passamos a apresentar. A professora Helena (nome fictício), ciente da dificuldade que a identificação de ditongos encerra, pela existência de vogais e semivogais pronunciadas em conjunto e difíceis de identificar na cadeia acústica (e revelada pelos resultados das provas de monitorização), adotou a seguinte estratégia: a) em etiquetas autocolantes, escreveu os diferentes ditongos; b) cada criança recebia, diariamente, uma etiqueta com um ditongo, que colava no peito; c) os nomes das crianças eram substituídos pelos respetivos ditongos (i.e. a professora dirigia-se aos UI ou aos AI... as crianças tinham de se referir entre si de igual modo). No dia seguinte, o procedimento era repetido, mas a distribuição dos ditongos pelas crianças, que era aleatória, gerava mudanças. A criatividade não precisa de ser complicada e, com esta estratégia, os resultados ao nível da aprendizagem foram imediatos.

Sequências didáticas para o Ensino da Leitura e da Escrita

Nas páginas seguintes, são apresentadas as sequências didáticas que operacionalizam as propostas de ensino da leitura e da escrita implementadas. Na primeira sequência, a fim de apoiar os alunos na compreensão de que a escrita é uma das mais poderosas invenções da humanidade e de que ela é uma forma de representar a linguagem oral – não a única, mas, talvez, a mais poderosa –, sugere-se a apresentação de uma história, que pode ser complementada com a visualização de imagens que ilustram conceitos ou vocábulos referidos na mesma.

A ordem pela qual é introduzida a análise fonémica e a(s) respetiva(s) correspondência(s) em termos de grafia resulta, como referido, de uma solução de compromisso entre o que a investigação sugere, as práticas dos professores e o manual já adotado pelo Agrupamento de Escolas. Atendendo a que a investigação aponta para que o ponto de partida seja do som para a letra, seria lógico que a ordem respeitasse um crescendo em termos do grau de dificuldade na identificação dos fonemas na cadeia acústica, com os sons relativos a vogais orais e a consoantes fricativas a serem os primeiros a serem abordados. Todavia, **em face dos constrangimentos atrás referidos e para não efetuar um corte abrupto com as práticas dos professores, foi mantida uma sequência próxima da proposta na maior parte dos manuais escolares**, esperando-se que, à medida que os professores se fossem apropriando do «novo» racional de ensino, eles próprios questionassem esta ordem, o que acabou por acontecer.

Em cada sequência, são detalhados os procedimentos sugeridos e são apresentadas as palavras que podem ser usadas, mas, como foi referido, poderão ser selecionadas outras. Foi intencional o balanceamento entre palavras com grande probabilidade de serem conhecidas pelos alunos e palavras em que esta probabilidade é reduzida, a fim de contribuir para a expansão do léxico, tão importante para a aprendizagem da leitura. São também facultados, em apêndices, os materiais necessários à implementação das sequências didáticas.

Este conjunto de sequências didáticas insere-se no nível 1 dos modelos multinível – ensino universal de qualidade. Na estruturação de cada uma delas procurou-se integrar as orientações relativas aos objetivos e às atividades de ensino. A gestão do tempo é prerrogativa de cada professor, bem como a atenção aos diferentes contextos culturais em que leciona. Atendendo a que estas orientações são gerais (e não específicas para os primeiros anos de escolaridade), a sugestão de duas horas diárias dedicadas à leitura revela a importância atribuída a esta ferramenta básica da aprendizagem.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 0-Breve história da escrita

Objetivos de aprendizagem

- Compreender a necessidade de um sistema de escrita.
- Compreender a evolução dos sistemas de escrita.
- Compreender a existência de vários sistemas de escrita.
- Compreender que, no sistema de escrita alfabético as letras representam sons da fala.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Uma vez que os alunos estão a iniciar o processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita, é essencial que reflitam sobre as suas conceções (funcionalidade, aspetos figurativos, aspetos conceptuais, etc.). Sugere-se, desta forma, um conjunto de questões e de atividades introdutórias para orientar esta exploração.

A escrita foi uma invenção muito importante para o homem, tal como o computador ou o avião. Esta invenção nasceu da necessidade de registar informação, uma vez que uma mensagem, quando passada de “boca em boca”, sofre alterações e pode ser esquecida. A escrita do Português é alfabética. Cada som pode ser representado por uma ou mais letras.

Questões introdutórias:

- O que é ler?
- Para que serve ler?
- Para que serve escrever?
- Por que razão é preciso aprender a ler e a escrever?
- Quem sabe ler?
- Quem sabe escrever?
- Onde estão coisas escritas dentro da sala?

Nota: O professor pode sugerir aos alunos uma pequena caça ao tesouro (os alunos procuram, na sala, diferentes tipos de suportes escritos, tais como rótulos, etiquetas, livros, dicionários, etc.).

Explicar que a escrita representa sons da fala. Com recurso a revistas ou a folhetos publicitários, explorar com os alunos alguns termos como letra, número, palavra, frase, linha, etc.

Com recurso a um livro, explorar a direccionalidade da leitura (e da escrita), perguntando:

- Por onde se começa a ler?
- Por onde se começa a escrever?

Nota: Explicar que, muito embora existam criança canhotas, a direção da escrita e da leitura é sempre a mesma (da esquerda para a direita). No entanto, não é assim em todos os sistemas de escrita. Na escrita árabe, por exemplo, a direccionalidade é da direita para a esquerda.

Elementos orientadores para a elaboração de uma breve história da escrita

Primeiro, o Homem falou.

Como ser social, o desenvolvimento da linguagem oral surgiu da necessidade de comunicar. Contudo, a informação transmitida oralmente sofre alterações e não perdura ao longo do tempo. Sugestão de atividade: jogo “passa a palavra”.

O professor diz, ao ouvido do aluno, a frase seguinte “Não vás pelo caminho de terra, porque podem aparecer lobos. Vai antes pelo caminho que tem árvores e flores.”. A frase é passada verbalmente de aluno em aluno, ao ouvido, e o último di-la em voz alta.

Como resultado, os alunos devem constatar que a frase sofreu alterações, daí surgir a necessidade de registo/escrita.

Sabe-se que a escrita surgiu em diferentes lugares do mundo, tornando-se um forte apoio à memória humana. Inicialmente, os povos antigos usavam as marcas gráficas como ferramenta para registar o movimento do comércio e, posteriormente, para registar os acontecimentos que envolviam a sociedade. Usavam materiais diferentes e os textos eram copiados à mão, um a um. A possibilidade de registar informação, concedia a durabilidade necessária para garantir a sua conservação.

Sugestão de atividade: o professor escreve a frase do jogo anterior e pede a uma funcionária, a um aluno de outra turma ou a outro professor, que a leia, com o objetivo de concluírem que o que está escrito é sempre dito da mesma forma, i.e., que não sofre alteração. Ao mesmo tempo, será evidenciada também a direccionalidade da escrita.

Esta necessidade de registar os acontecimentos, surgiu com o homem primitivo, no tempo das cavernas, quando este começou a gravar imagens nas paredes para contabilizar o gado ou retratar acontecimentos importantes, como caçadas (mostrar imagens de pinturas rupestres).

Com o tempo, estas imagens foram-se convertendo em símbolos que, por sua vez, passaram a representar ideias (mostrar imagens de escrita ideográfica).

Os primeiros sistemas de escrita surgiram há milhares de anos. Os hieróglifos egípcios são um exemplo deste tipo de escrita (mostrar imagens de escrita hieroglífica). No entanto, o elevado número de símbolos dificultava a memorização e, conseqüentemente, a interpretação. Como solução, o Homem percebeu que fazia mais sentido que a escrita registasse, através de alguns sinais, a língua falada, ou seja, que representasse os sons da fala. Existem vários sistemas de escrita, que diferem na forma como codificam a linguagem oral. O sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético e deriva do alfabeto grego e romano, entre outras influências. A palavra «alfabeto» advém das duas primeiras letras do alfabeto grego, alfa e beta.

Levar os alunos a compreender, preferencialmente com recurso a imagens ilustrativas¹, que há vários sistemas de escrita. O sistema que irão aprender é um sistema alfabético, no qual as letras representam sons da fala, pelo que terão de dar atenção especial aos sons que constituem as palavras. Descobrir que letras representam esses sons será um dos grandes desafios a que irão dar resposta.

¹ Na *Internet* podem ser encontradas imagens ilustrativas dos diferentes sistemas de escrita.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 - <i>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar o som [i] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como o som [i] pode ser representado na escrita.
- Alargar o vocabulário.

▶ OPERACIONALIZAÇÃO

Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar o som [i] em palavras. Pedir-lhes que digam algumas palavras em que ouvem o som [i], de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de animais ou de objetos.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Igor, Maria, Sofia, Matilde...*

Nomes de animais: *iguana, chita, tigre, golfinho...*

Nomes de objetos: *lápiz, pipeta, livro, carteira, mochila...*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo – neste caso, o [i] – e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Nota: É muito provável que os alunos proponham palavras em que o som [i] seja grafado com a letra <e>. Caso isso aconteça, proceder a uma explicação complementar, chamando a atenção dos alunos para o facto de as relações fonema-grafema e grafem-fonema não serem biunívocas. Um mesmo som pode ser representado, na escrita, por várias letras.

Som [i]**1.ª série – o som [i] como sílaba inicial:**

[i] – *idade, amora, igual, bola, iguana, seda, exemplo, maçã, carro, igreja, quadro, educação.*

2.ª série – o som [i] na sílaba inicial:

[i] – *letra, sino, milagre, dedo, fruta, lima, bolha, vento, pilha, mimo, rosa, fila.*

3.ª série – o som [i] na sílaba intermédia e na sílaba final:

[i] – *mochila, garrafa, mágico, colher, saco, púcaro, patife, janela, andarilho, boneco, javali, tremoço, júri, pegar, pedi, mentol, escolhi.*

Nota: Optou-se por incluir palavras cujo som [i] é escrito com a letra <e>.

Pedir aos alunos a análise das palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas. Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: jú-ri



De seguida, pedir aos alunos que pintem o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [i].

Exemplo: jú-ri



Após estes trabalhos de identificação do som-alvo em palavras, analisar as sílabas em que o som [i] foi assinalado e convidar os alunos a descobrir quais são as letras que podem representar este som. Será só uma? Ou será mais do que uma?

Concluir que o som [i] pode ser representado pela letra <i> e pela letra <e>.

1. A escrita da letra

Modelar a grafia da letra <i> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente (Apêndice 1.1). Distribuir, pelos alunos, folhetos, revistas, jornais ou outros materiais impressos e pedir-lhes que rodeiem a letra <i>.

2. Consolidação

Pedir aos alunos que identifiquem a sílaba em que ouvem o som-alvo (Apêndice 1.2). O professor deve dizer as palavras duas vezes, pronunciando-as de modo silabado. Após a leitura de cada uma das palavras pelo professor, na ficha de trabalho os alunos devem colorir o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [i]. Nos itens da série A, os alunos terão o auxílio da respetiva imagem. Nos itens das séries B e C, as palavras serão apenas pronunciadas pelo professor (sem qualquer suporte de imagem). O professor dirá as seguintes séries de palavras:

- A) 1. *limões*, 2. *mochila*, 3. *javali*,
- B) 4. *fita*, 5. *elefante*, 6. *camisa*,
- C) 7. *binóculos*, 8. *apito*, 9. *pedido*.

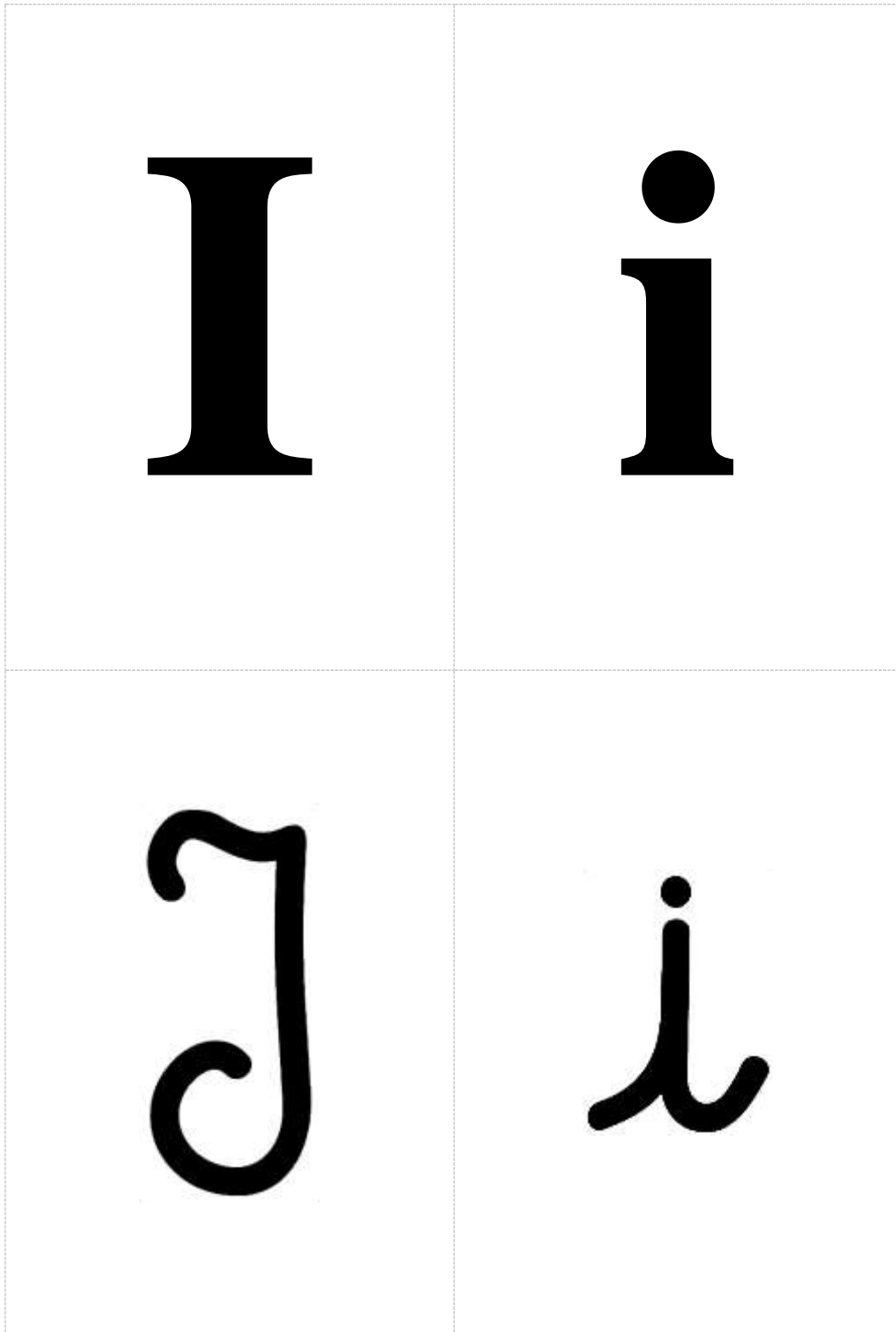
3. Extensão

Sugerir um trabalho de pesquisa, em casa. Os alunos devem pedir aos pais ou outros familiares próximos que os ajudem a encontrar palavras em que oiçam o som [i] e trazê-las memorizadas (não escritas), no dia seguinte. Esta atividade pode ser assumida como um jogo, e, nesse caso, ganhará o aluno que trazer mais palavras. Estas palavras devem ser registadas no quadro para que os alunos possam continuar a descobrir em que sílaba ouvem o som [i] e a expandir o seu vocabulário.




4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 1.1. Cartões com a letra <i> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 1.2. Identificar a sílaba com o som-alvo [i]

A	 1. OO	 2. OOO	 3. OOO
B	4. OO	5. OOOO	6. OOO
C	7. OOOO	8. OOO	9. OOO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 - <u>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar o som [u] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como o som [u] pode ser representado na escrita.
- Alargar o vocabulário.

▶ OPERACIONALIZAÇÃO

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar o som [u] em palavras. Pedir-lhes que digam algumas palavras em que ouvem o som [u], de acordo com áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de objetos e de animais.

Exemplos:

Nomes de pessoas de pessoas: *Ulisses, Marco, Abílio, Lucas...*

Nomes de animais: *urso, cavalo, burro, gnu...*

Nomes de objetos: *agulha, boneca, bule, dado...*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo – neste caso, o [u] – e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Som [u]:**1.ª série – o som [u] como sílaba inicial:**

[u] – *uma, licor, unir, casa, urina, milagre, utente, imagem, unidade, seda.*

2.ª série – o som [u] na sílaba inicial:

[u] – *nuvem, pinha, chuva, idade, gula, amora, lula, maçã, tília, lima.*

3.ª série – o som [u] na sílaba intermédia e na sílaba final:

[u] – *garrafa, bétula, bosque, largura, pantera, pantufa, legume, pilar, dedo, amigo, peru, tigre, pano, caju, cadeira.*

Nota: Optou-se por incluir palavras cujo som [u] é escrito com a letra <o>.

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: lu-la



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [u].

Exemplo: lu-la



Após estes trabalhos de identificação do som-alvo em palavras, analisar as sílabas em que o som [u] foi assinalado e convidar os alunos a descobrir quais são as letras que podem representar este som. Será só uma? Ou será mais do que uma?

Concluir que o som [u] pode ser representado pela letra <u> e pela letra <o>, lembrando que as letras representam os sons da fala e que esta relação não é unívoca, ou seja, o mesmo som pode ser representado de mais do que uma maneira.

2. A escrita da letra

Modelar a grafia da letra <u> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente (Apêndice 2.1).

Distribuir pelos alunos folhetos, revistas, jornais ou outros materiais. Pedir-lhes que rodeiem a letra <u>.

3. *Consolidação*

Pedir aos alunos que identifiquem a sílaba em que ouvem o som-alvo (Apêndice 2.2). O professor deve dizer as palavras duas vezes, pronunciando-as de modo silabado. Após a leitura de cada uma das palavras pelo professor, na ficha de trabalho os alunos devem colorir o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [u]. Nos itens da série A, os alunos terão o auxílio da respetiva imagem. Nos itens das séries B e C, as palavras serão apenas pronunciadas pelo professor (sem qualquer suporte de imagem). O professor dirá as seguintes séries de palavras:

- A) 1. *buzina*, 2. *caju*, 3. *duna*.
- B) 4. *pudim*, 5. *fábula*, 6. *tatu*.
- C) 7. *tartaruga*, 8. *Úrano*, 9. *largura*.

4. *Extensão*

Sugerir aos alunos um trabalho de pesquisa, a realizar em casa. Estes devem pedir aos pais que os ajudem a encontrar palavras em que oiçam o som [u] e trazê-las memorizadas (não escritas) no dia seguinte.

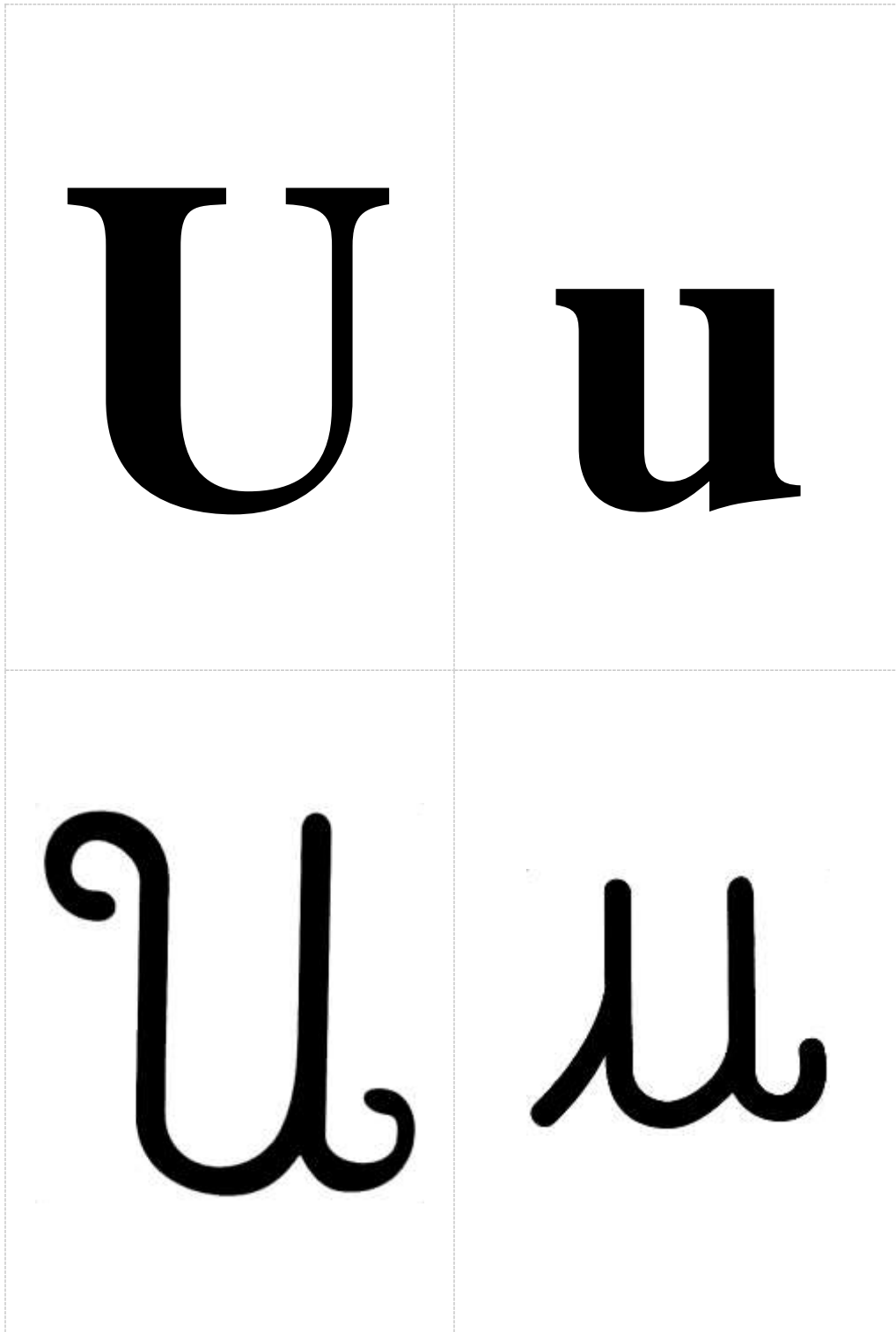
Estas palavras devem ser registadas no quadro, de forma a completar a lista construída anteriormente. À semelhança das atividades anteriores, os alunos devem continuar a descobrir em que sílaba ouvem o som [u].

É provável que os pais apenas refiram palavras cuja escrita seja realizada com a letra <u>, pelo que o professor pode continuar a expansão da lista com outras palavras, nas quais o som [u] é grafado com a letra <o>.




5. *Educação literária*

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 2.1. Cartões com a letra <u> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 2.2. Identificar a sílaba com o som-alvo [u]

A	 <p>1. ○○○</p>	 <p>2. ○○</p>	 <p>3. ○○</p>
B	<p>4. ○○</p>	<p>5. ○○○</p>	<p>6. ○○</p>
C	<p>7. ○○○○</p>	<p>8. ○○○</p>	<p>9. ○○○</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 - <ui>/<iu>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons [uj] e [iw] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os ditongos [uj] e [iw] podem ser representados na escrita.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Quando juntamos dois ou mais fonemas vocálicos consecutivos numa palavra, temos um encontro vocálico. Os mais comuns são os ditongos e os hiatos.

Ditongo: é o encontro de uma vogal e de uma semivogal na mesma sílaba (por exemplo, *peixe, saudade, paixão, água*). Os ditongos podem ser crescentes ou decrescentes, orais ou nasais.

Para compreendermos o que é um ditongo oral ou um ditongo nasal, precisamos de entender que:

- há vogais e semivogais que são pronunciadas somente pela boca, chamadas orais;
- há vogais e semivogais que são pronunciadas também pelo nariz, chamadas nasais.

Uma vez que a aprendizagem dos ditongos é uma tarefa complexa, sugere-se que, numa fase inicial, a atividade seja orientada para cada um dos ditongos, separadamente. O professor pode começar, por exemplo, a apresentar as palavras com o ditongo [uj], fazendo a respetiva exploração, e, posteriormente, passar para o ditongo [iw].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [uj] e [iw] em palavras. De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no

quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Som [uj]

1.ª Série – o som [uj] em monossílabos:

[uj] – *Rui, rir, ui, borracha, fui*

2.ª Série – o som [uj] na sílaba inicial:

[uj] – *licor, ruiva, casa, uivo, lima, uivar, lula, cuidado*

3.ª Série – o som [uj] na sílaba final:

[uj] – *unir, evolui, boneco, polui*

Som [iw]

1.ª Série – o som [iw] em monossílabos:

[iw] – *riu, ave*

2.ª Série – o som [iw] na sílaba final:

[iw] – *fugiu, torre, queque, fingiu, lenço, puma, corrigiu, escada, subiu*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: ui-vo



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [uj].

Exemplo: ui-vo



Repetir a mesma sequência para o ditongo [iw].

Após estes trabalhos de identificação dos sons [uj] e [iw] em palavras, analisar as sílabas em que esses sons foram assinalados e levar os alunos a descobrir quais são as letras que representam, na escrita, os sons [uj] e [iw].

Explicar que estes sons são representados por duas letras que já aprenderam: a letra <i> e a letra <u>. Se for possível, usar um espelho para que os alunos vejam que movimentos articulatórios fazem para pronunciar [uj] e [iw]. Ao escrever o ditongo, colocar por baixo uma seta, para cima ou para baixo, indicando se são crescentes ou decrescentes.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia dos ditongos [uj] e [iw] (sequências gráficas <ui> e <iu>). Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Distribuir pelos alunos folhetos, revistas, jornais ou outros materiais e pedir-lhes que rodeiem os ditongos [uj] e [iw]. Será necessário analisar os casos em que as sequências <ui> ou <iu> não correspondem a ditongos, já que é previsível que os alunos assinalem todos os casos em que estas ocorrências gráficas se verifiquem, mesmo aquelas em que o ditongo não existe.

Convidar os alunos a rodearem, nas frases seguintes, o ditongo [uj] a verde e [iw] a azul (Apêndice 3.1).

Lista de frases:

O Pedro ouviu o lobo a uivar.

O Rui subiu para a cadeira e caiu.

Ele partiu o copo.

A Aida abriu o livro com cuidado.

3. Consolidação

Realizar um exercício de discriminação auditiva com os ditongos [uj] e [iw]. Distribuir, pelos alunos, os cartões com os ditongos (Apêndice 3.2). O professor deve pronunciar as palavras duas vezes, de modo silabado. Os alunos devem identificar os sons-alvo, levantando o cartão correspondente.

Lista de palavras:

rugiu, flui, viu, agiu, cuidado, seguiu, uivar, partiu, intuito, descuido.

Os alunos devem identificar a sílaba em que ouvem o som-alvo [uj] ou [iw], pintando o círculo correspondente (Apêndice 3.3).

No primeiro item de cada uma das séries A e B, os alunos terão o auxílio da respetiva imagem. Nos restantes itens, as palavras serão apenas pronunciadas pelo professor (sem qualquer suporte de imagem). O professor dirá seguintes séries de palavras:

A) 1. *uivar*, 2. *polui*, 3. *fui*

B) 4. *rugiu*, 5. *pediu*, 6. *abriu*

C) 7. *dilui*, 8. *inclui*, 9. *subiu*

4. Extensão

Sugerir aos alunos um trabalho de pesquisa, a realizar em casa. Estes devem pedir aos pais ou outros familiares próximos que os ajudem a encontrar palavras em que oiçam os sons [uj] e [iw] e trazê-las memorizadas (não escritas) no dia seguinte.

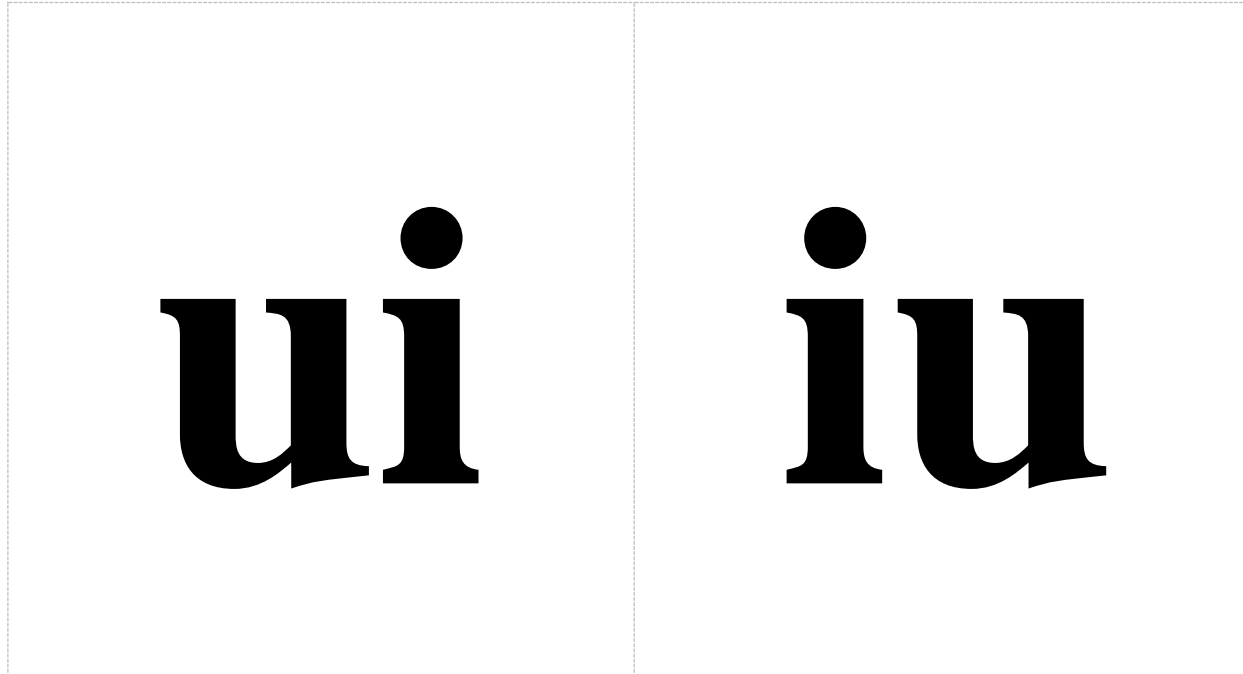
Estas palavras devem ser registadas no quadro, de forma a continuar a lista construída anteriormente. À semelhança das atividades anteriores, os alunos devem ser incentivados a descobrir em que sílaba ouvem os sons-alvo.

5. Educação literária



Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 3.1. Rodear, nas frases, os ditongos <ui> e <iu>

<p>O Pedro ouviu o lobo a uivar.</p> <p>O Rui subiu para a cadeira e caiu.</p> <p>Ele partiu o copo.</p> <p>A Aida abriu o livro com cuidado.</p>	<p>O Pedro ouviu o lobo a uivar.</p> <p>O Rui subiu para a cadeira e caiu.</p> <p>Ele partiu o copo.</p> <p>A Aida abriu o livro com cuidado.</p>
<p>O Pedro ouviu o lobo a uivar.</p> <p>O Rui subiu para a cadeira e caiu.</p> <p>Ele partiu o copo.</p> <p>A Aida abriu o livro com cuidado.</p>	<p>O Pedro ouviu o lobo a uivar.</p> <p>O Rui subiu para a cadeira e caiu.</p> <p>Ele partiu o copo.</p> <p>A Aida abriu o livro com cuidado.</p>
<p>O Pedro ouviu o lobo a uivar.</p> <p>O Rui subiu para a cadeira e caiu.</p> <p>Ele partiu o copo.</p> <p>A Aida abriu o livro com cuidado.</p>	<p>O Pedro ouviu o lobo a uivar.</p> <p>O Rui subiu para a cadeira e caiu.</p> <p>Ele partiu o copo.</p> <p>A Aida abriu o livro com cuidado.</p>

Apêndice 3.2. Diferenciar os ditongos <ui> e <iu>

Apêndice 3.3. Identificar as sílabas com os sons-alvo [uj] e [iw]

A	 1. OO	2. OO	3. O
B	 4. OO	5. OO	6. OO
C	7. OO	8. OO	9. OO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4 - <o>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons [ɔ], [o] e [u] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons [ɔ], [o] e [u] podem ser representados na escrita.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

A letra <o> representa os sons [ɔ] (como em *pó*), [o] (como em *todas*) e [u] (como *sapo*). Como a aprendizagem deve partir do som para a letra, deverá ser apresentado e explorado, inicialmente, cada um dos sons separadamente: começar por identificar o som [ɔ] em palavras e depois passar para os sons [o] e [u]; posteriormente, explicar que todos estes sons são representados, na escrita, pela letra <o>.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [ɔ], [o] e [u] em palavras. Pedir-lhes que digam algumas palavras que conheçam e em que ouçam, por exemplo, o som [ɔ], de acordo com áreas vocabulares diversas, tais como nomes de pessoas, nomes de animais e de objetos.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Olívia, Dora, Honório, Pedro*

Nomes de animais: *ovelha, foca, borboleta, cobra*

Nomes de objetos: *bolo, colher, copo, óculos*

Ler as palavras apresentadas de acordo com as séries e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem os sons-alvo. Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar

atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido. Repetir o procedimento para os outros sons.

Som [ɔ]

1.ª Série – o som [ɔ] em monossílabos:

[ɔ] – *pó, pé, meu, dó, lá, tia, nó, vi, mó.*

2.ª Série – o som [ɔ] na sílaba inicial:

[ɔ] – *foca, fita, rosa, tecla, mola, seda, ópera, lima, óleo, casa, bola, melga, bota.*

3.ª Série – o som [ɔ] na sílaba intermédia:

[ɔ] – *batota, tampa, argola, placa, amora, letra, caixote.*

4.ª Série – o som [ɔ] na sílaba final:

[ɔ] – *trenó, jipe, esquimó, mesa, avó.*

Som [o]

1.ª Série – o som [o] na sílaba inicial:

[o] – *rolha, garrafa, boca, maçã, bicicleta, bolha, doce, goma, prego, coxa.*

2.ª Série – o som [o] na sílaba intermédia:

[o] – *tecla, azeitona, café, nuvens, prato, verde, cebola, dica, cantora.*

Som [u]

1.ª Série – o som [u] na sílaba inicial:

[u] – *bolacha, menta, manta, bochecha, meia, bolina, mapa, chorar, assim, cometa, pincel.*

2.ª Série – o som [u] na sílaba intermédia:

[u] – *acolher, caneta, decorar, dente, farinha, época, letra.*

3.ª série – o som [u] na sílaba final:

[u] – *aço, prata, pano, pega, lápis, dedo, anel, amarelo, batatas, martelo.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: mo-la



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [ɔ].

Exemplo: mo-la



Repetir a mesma sequência para os sons [o] e [u].

Após estes trabalhos de identificação dos sons-alvo em palavras, analisar as sílabas em que os sons [ɔ], [o] e [u] foram assinalados e incentivar os alunos a descobrir quais são as letras que, na escrita, podem representar esses sons.

Explicar aos alunos que os sons [ɔ], [o] e [u] são representados pela letra <o>.

Nota: Poderá relembrar-se que o o som [u] pode ser igualmente representado, na escrita, pela letra <u>, como em <tu> e <uva>.

Regra: Quando a palavra termina com o som [u], este é representado, usualmente, pela letra <o> e não pela letra <u>, como nas palavras *limpo*, *medo*, *sapato*. Se o som [u] aparece em sílaba tónica, é sempre escrito com a letra <u>, como em *caju* e *peru*.

2. A escrita da letra

Modelar a grafia da letra <o> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente (Apêndice 4.1).

Distribuir pelos alunos folhetos, revistas, jornais ou outros materiais impressos e pedir-lhes que rodeiem a letra <o>.

3. Consolidação

Pedir aos alunos que identifiquem a sílaba em que ouvem o som-alvo (Apêndice 4.2). O professor deve dizer as palavras duas vezes, pronunciando-as de modo silabado. Os alunos devem colorir o círculo correspondente à sílaba em que ouvem os sons-alvo. No primeiro item das séries A, B e C, os alunos terão o auxílio de imagens ilustrativas. Nos

itens seguintes, as palavras serão apenas pronunciadas pelo professor, sem qualquer suporte de imagem. O professor dirá as seguintes séries de palavras:

A) 1. *bola*, 2. *amora*, 3. *caixote*.

B) 4. *folha*, 5. *escova*, 6. *cebola*.

C) 7. *vaso*, 8. *sino*, 9. *cometa*.

4. Extensão

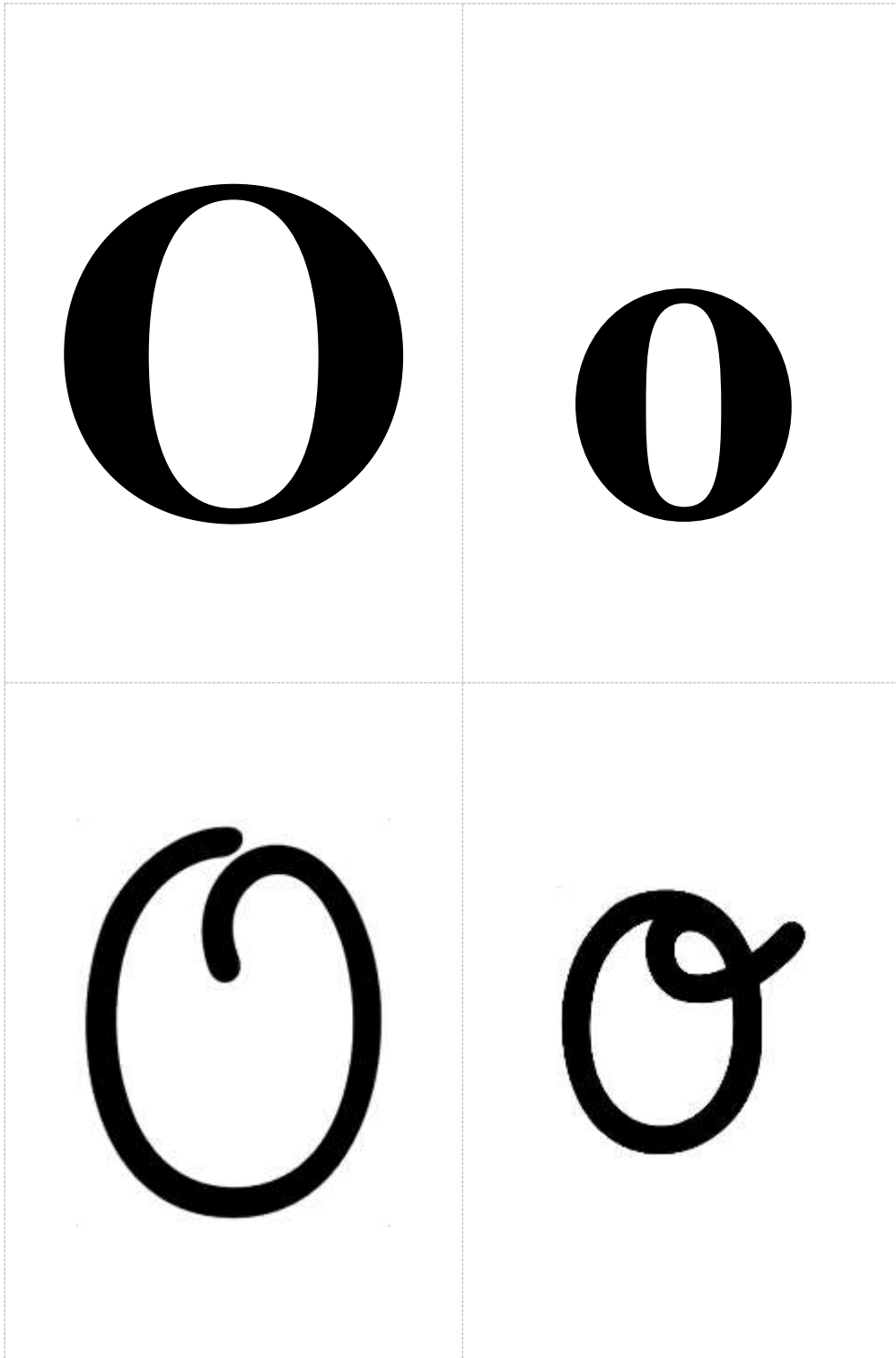
Sugerir aos alunos um trabalho de pesquisa, em casa. Estes devem pedir aos pais, ou a outros familiares próximos, que os ajudem a encontrar palavras em que oiçam os sons [ɔ], [o] e [u] e trazê-las memorizadas (não escritas) no dia seguinte.

Estas palavras devem ser registadas no quadro, de forma a completar a lista construída anteriormente. Assim como nas atividades anteriores, os alunos devem continuar a descobrir em que sílaba ouvem os sons-alvo. Esta atividade ajuda à expansão do vocabulário.




5. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 4.1. Cartões com a letra <o> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 4.2. Identificar a sílaba com os sons-alvo [ɔ], [o] e [u]

	 1. OO	2. OOO	3. OOOO
B	 4. OO	5. OOOO	6. OOOO
C	 7. OO	8. OO	9. OOOO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5 - <oi>/<ou>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons [oj] e [ow] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como representar os sons [oj] e [ow] na escrita.
- Alargar o vocabulário.

▶ OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Uma vez que a aprendizagem dos ditongos é uma tarefa complexa, sugere-se que, numa fase inicial, a atividade seja orientada para cada um dos ditongos, separadamente. O professor pode começar, por exemplo, a apresentar as palavras com o ditongo [oj] e fazer a respetiva exploração e, posteriormente, passar para o ditongo [ow].

O professor deve informar que, em algumas regiões se diz *toiro* e *oiro* e noutras *touro* e *ouro*.

Além disso, há que considerar que, em várias zonas do país (nomeadamente, no centro e no sul do território continental), há a tendência para a monotongação, isto é, para não pronunciar a sequência <ou> como [ow], mas como [o]. Quer isto dizer que há falantes da língua portuguesa que, por exemplo, dizem *pouco*, com o ditongo [ow] na primeira sílaba, e outros que dizem **p[ó]co*, não realizando o ditongo, mas articulando a palavra como se a primeira sílaba tivesse só a vogal <o>. O professor cujos alunos realizam oralmente o ditongo terá um trabalho facilitado no acompanhamento desse alunos na escrita, porque o pronunciam.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [oj] e [ow] em palavras.

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as

palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Som [oj]

1.ª Série – o som [oj] em monossílabos:

[oj] – *boi, deu, foi.*

2.ª Série – o som [oj] na sílaba inicial:

[oj] – *noiva, dado, loiro, ficha, doido, cadeira, foice, árvore, noite, garfo, coitado.*

3.ª Série – o som [oj] na sílaba intermédia:

[oj] – *papoila, animal, orelha, baloiço, revista, biscoito, sentido, pernoitar, caloiro.*

Som [ow]

1.ª Série – o som [ow] em monossílabos:

[ow] – *vou, fui.*

2.ª Série – o som [ow] na sílaba inicial:

[ow] – *dourado, pouco, sentir, ouvido, saltar, outono, vaso, roupa, couve, cortina.*

3.ª Série – o som [ow] na sílaba intermédia:

[ow] – *cenoura, matelo, miradouro, coração, tesouro, casaco, estouro, panela, besouro.*

4.ª Série – o som [ow] na sílaba final:

[ow] – *falou, peito, escutou, parou, ditam, lavou, escape.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: oi-to



Solicitar aos alunos que pintem o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [oj].

Exemplo: oi-to



Repetir a mesma sequência para o ditongo [ow].

Após estes trabalhos de identificação do som-alvo em palavras, analisar as sílabas em que os sons [oj] e [ow] foram assinalados e incentivar os alunos a descobrir quais são as letras que, na escrita, representam esses sons.

Explicar aos alunos que estes sons são representados por letras que já aprenderam: a letra <o>, a letra <u> e a letra <i>.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia dos ditongos [oj] e [ow] – (sequências gráficas <oi> e <ou>). Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Distribuir pelos alunos folhetos, revistas, jornais ou outros materiais impressos e pedir-lhes que rodeiem os ditongos [oj] e [ow].

Nota: Será necessário analisar os casos em que as sequências <oi> e <ou> não correspondem a ditongos, já que é previsível que os alunos assinalem todos os casos em que estas ocorrências gráficas se verificarem, mesmo aquelas em que o ditongo não existe (como, por exemplo, em *proibir* ou *autoimune*).

Convidar os alunos a rodear, nas frases seguintes, o ditongo [oj] a verde e o ditongo [ow] a azul (Apêndice 5.1).

Lista de frases:

A Ana viu o touro, o ouriço e o boi.

O Simão andou de baloiço.

O noivo da Joana é loiro.

No outono, o Rui usa uma boina.

O ladrão roubou o tesouro.

3. Consolidação

Realizar um exercício de discriminação auditiva com os ditongos [oj] e [ow]. Distribuir pelos alunos os cartões com os respetivos ditongos (Apêndice 5.2). O professor deve pronunciar as palavras duas vezes, de modo silabado. Os alunos identificam os sons-alvo, levantando o cartão correspondente.

Lista de palavras:

noite, chouriço, louro, loiça, ourives, ouro, doutor, coice, coitado, louco.

Pedir aos alunos que identifiquem a sílaba em que ouvem os sons-alvo (Apêndice 5.3). Os alunos devem colorir o círculo correspondente à sílaba em que ouvem os sons-alvo [oj] e [ow]. No primeiro item das séries A, B e C, os alunos terão o auxílio da imagem ilustrativa. Nos itens seguintes, as palavras serão apenas pronunciadas pelo professor, sem qualquer suporte de imagem. O professor dirá as seguintes séries de palavras:

- A) 1. *baloiço*, 2. *biscoito*, 3. *oito*.
- B) 4. *cenoura*, 5. *ouriço*, 6. *tesouro*.
- C) 7. *touro*, 8. *coisa*, 9. *agouro*.

4. Extensão

Sugerir um trabalho de pesquisa em casa. Os alunos devem pedir aos pais, ou outros familiares próximos, que os ajudem a encontrar palavras em que ouvem os sons [oj] e [ow] e trazê-las memorizadas (não escritas), no dia seguinte.

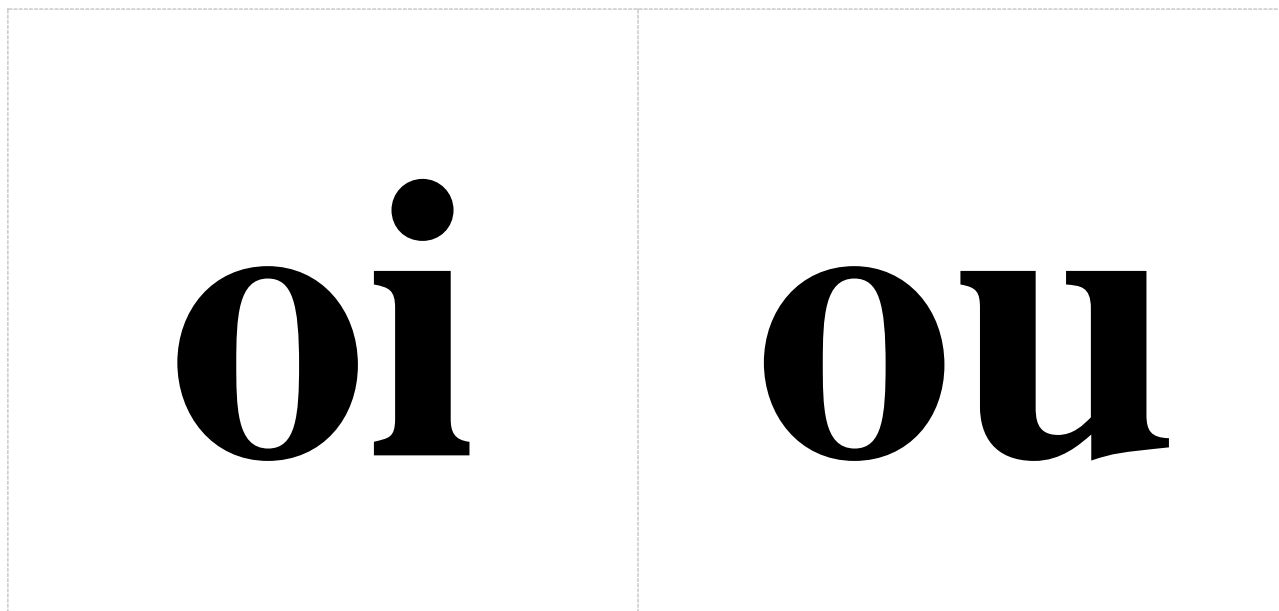
Estas palavras devem ser registadas no quadro, de forma a que os alunos continuem a descobrir em que sílaba ouvem os sons-alvo e a expandir o vocabulário.

5. Educação literária

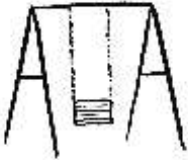

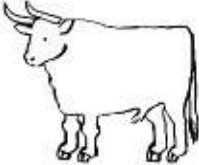
Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 5.1. Rodear, nas frases, os ditongos <oi> e <ou>

<p>A Ana viu o touro, o ouriço e o boi.</p> <p>O Simão andou de baloiço.</p> <p>O noivo da Joana é loiro.</p> <p>No outono o Rui usa uma boina.</p> <p>O ladrão roubou o tesouro.</p>	<p>A Ana viu o touro, o ouriço e o boi.</p> <p>O Simão andou de baloiço.</p> <p>O noivo da Joana é loiro.</p> <p>No outono o Rui usa uma boina.</p> <p>O ladrão roubou o tesouro.</p>
<p>A Ana viu o touro, o ouriço e o boi.</p> <p>O Simão andou de baloiço.</p> <p>O noivo da Joana é loiro.</p> <p>No outono o Rui usa uma boina.</p> <p>O ladrão roubou o tesouro.</p>	<p>A Ana viu o touro, o ouriço e o boi.</p> <p>O Simão andou de baloiço.</p> <p>O noivo da Joana é loiro.</p> <p>No outono o Rui usa uma boina.</p> <p>O ladrão roubou o tesouro.</p>
<p>A Ana viu o touro, o ouriço e o boi.</p> <p>O Simão andou de baloiço.</p> <p>O noivo da Joana é loiro.</p> <p>No outono o Rui usa uma boina.</p> <p>O ladrão roubou o tesouro.</p>	<p>A Ana viu o touro, o ouriço e o boi.</p> <p>O Simão andou de baloiço.</p> <p>O noivo da Joana é loiro.</p> <p>No outono o Rui usa uma boina.</p> <p>O ladrão roubou o tesouro.</p>

Apêndice 5.2. Diferenciar os ditongos <oi> e <ou>

Apêndice 5.3. Identificar a sílaba com os sons-alvo [oj] e [ow].

A	 1.000	2. 000	3. 00
B	 4. 000	5. 000	6. 000
C	 7.00	8. 00	9. 000

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6 - <a>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons [a] e [ɐ] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons [a] e [ɐ] podem ser representados na escrita.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

A letra <a> representa os sons [a] (como em pato) e [ɐ] (como em fazer). Como a aprendizagem parte do som para a letra, deverá ser apresentado e explorado, inicialmente, cada um dos sons separadamente. Por exemplo, começar por identificar o som [a] em palavras e depois passar para o som [ɐ]. Posteriormente, explicar que ambos os sons são representados pela letra <a>.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [a] e [ɐ] nas palavras. Pedir-lhes que digam algumas palavras em que ouçam, por exemplo, o som [ɐ], de acordo com áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de animais e de objetos.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Amélia, Bela, Abílio, Camila.*

Animais: *avestruz, abelha, camelo.*

Objetos: *apito, caneta, panela.*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem os sons-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Som [a]

1.ª Série – o som [a] em monossílabos:

[a] – *má, pé, lá, meu, nó, pá, si, dá.*

2.ª Série – o som [a] na sílaba inicial:

[a] – *ato, berço, dado, gorro, fato, fio, jarro, disco, aro, tubo, aço.*

3.ª Série – o som [a] na sílaba intermédia:

[a] – *idade, vestido, tomate, dentuça, inteiro, vestido, remate, cidade, golo, colete, gelado, espaço.*

4.ª Série – o som [a] na sílaba final:

[a] – *crachá, figo, comerá, lote, papá, mito, acolá, leite, sofá, boné, Canadá.*

Som [e]

1.ª Série – o som [e] na sílaba inicial:

[e] – *abeto, jogo, agosto, filtro, apito, clipe, papel, jogo, anel, bisturi, caderno, azulejo, foguete.*

2.ª Série – o som [e] na sílaba intermédia:

[e] – *trovador, pepino, embater, filete, bisavó, bisneto, cortador, último, cidadão.*

3.ª Série – o som [e] na sílaba final:

[e] – *bola, leque, mula, pote, vela, espelho, unha, novelo, hora, escova.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: da-do



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [a].

Exemplo: da-do



Após estes trabalhos de identificação dos sons-alvo em palavras, analisar as sílabas em que os sons [a] e [ɐ] foram assinalados e incentivar os alunos a descobrir qual é a letra que representa, na escrita, estes sons. Concluir que ambos os sons são representados pela letra <a>.

2. A escrita da letra

Modelar a grafia da letra <a> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente (Apêndice 6.1).

Distribuir pelos alunos folhetos, revistas, jornais ou outros materiais impressos e pedir-lhes que rodeiem a letra <a>.

3. Consolidação

Pedir aos alunos que identifiquem a sílaba em que ouvem o som-alvo (Apêndice 6.2). O professor pronuncia as palavras duas vezes, de modo silabado. Na ficha de trabalho, os alunos devem colorir o círculo correspondente à sílaba em que ouvem os sons [a] e [ɐ]. Nos itens da série A, os alunos terão o auxílio de uma imagem ilustrativa. Nos itens das séries B e C, as palavras serão apenas pronunciadas pelo professor, sem qualquer suporte de imagem. O professor pronunciará as seguintes séries de palavras:

- A) 1. *lápiz*; 2. *nabo*; 3. *casa*.
- B) 4. *puma*; 5. *trela*; 6. *camelo*.
- C) 7. *cabelo*; 8. *cabine*; 9. *ovelha*.

4. Extensão

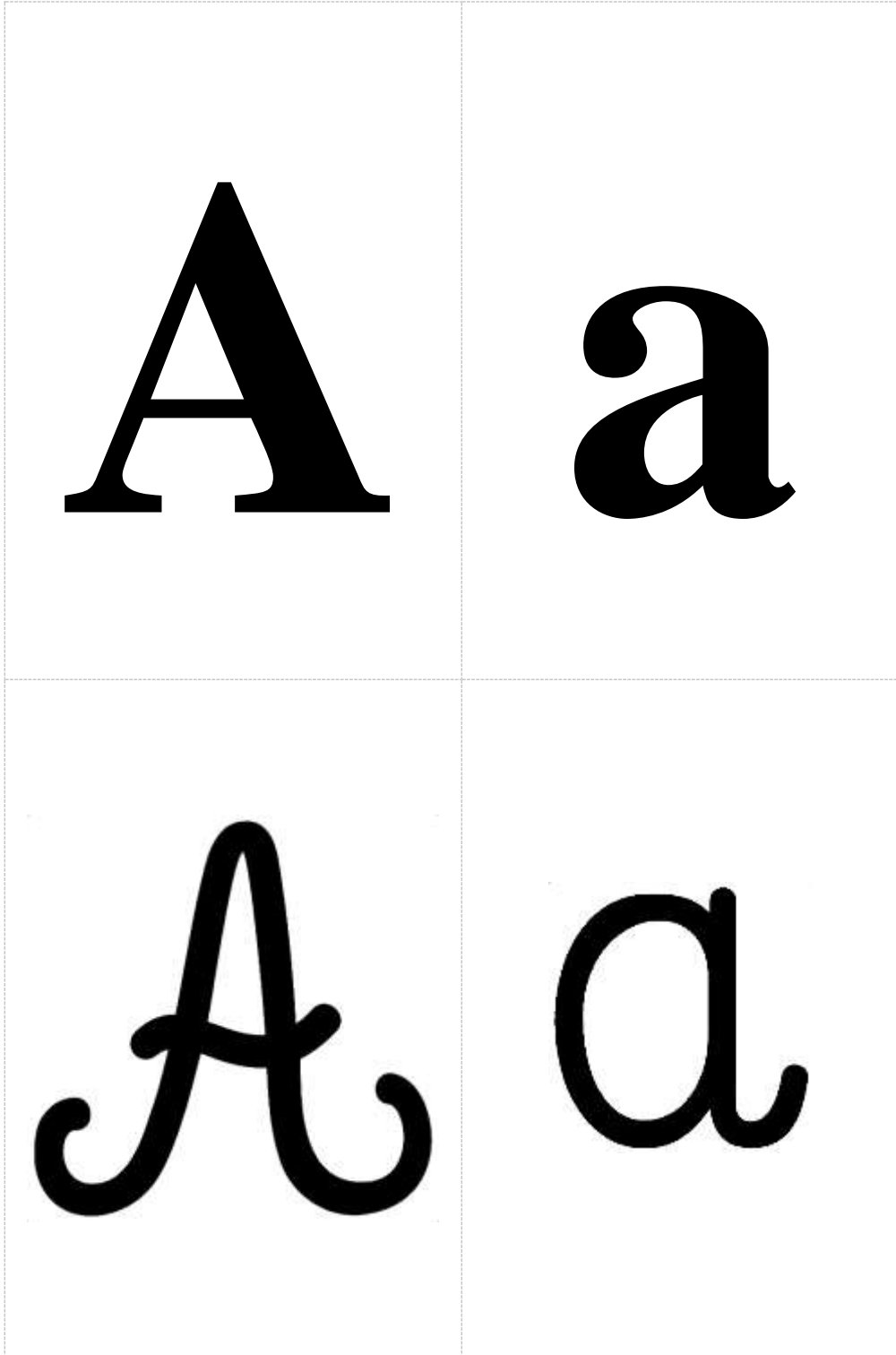
Sugerir um trabalho de pesquisa em casa. Os alunos devem pedir aos pais, ou outros familiares próximos, que os ajudem a encontrar palavras em que ouvem os sons [a] e [ɐ] e trazê-las memorizadas (não escritas), no dia seguinte.

Estas palavras devem ser registadas no quadro, de forma a completar a lista construída anteriormente. Assim como nas atividades anteriores, os alunos continuam a descobrir em que sílaba ouvem os sons [a] e [ɐ]. Esta atividade ajuda à expansão do vocabulário.




5. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 6.1. Cartões com a letra <a> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 6.2. Identificar a sílaba com os sons-alvo [a] e [v]

A	 1. OO	 2. OOO	 3. OOO
B	4. OO	5. OO	6. OOO
C	7. OOO	8. OOO	9. OOO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7 - <ai>/<au>/<ão>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons [aj], [aw] e [ẽw] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons [aj], [aw] e [ẽw] podem ser representados na escrita.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Uma vez que a aprendizagem dos ditongos é uma tarefa complexa, sugere-se que, numa fase inicial, a atividade seja orientada para cada um dos ditongos, separadamente. O professor pode começar, por exemplo, a apresentar as palavras com o ditongo [aj] e fazer a respetiva exploração e, posteriormente, passar para os

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [aj], [aw] e [ẽw] em palavras. De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem os sons-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Som [aj]

1.ª Série – o som [aj] em monossílabos:

[aj] – *ai, eu, pai, pau, sai, fui, vai, ler.*

2.ª Série – o som [aj] na sílaba inicial:

[aj] – *Aida, vidro, raiva, alça, Raimundo, ninho, baile, cruzado, gaivota, doer, aipo, despesa, caixa.*

3.ª Série – o som [aj] na sílaba intermédia:

[aj] – *andaime, invasão, apaixonado, espelho, mosaico, árvore, encaixe.*

4.ª Série – o som [aj] na sílaba final:

[aj] – *salta**í**, quadro, fala**í**, aurora, pinta**í**, aqui, torna**í**, cantei, ama**í**.*

Som [aw]**1.ª Série – o som [aw] em monossílabos:**

[aw] – *pau, baú, dou, mau.*

2.ª Série – o som [aw] na sílaba inicial:

[aw] – *Paulo, jornal, aula, camisa, aumentar, carro, orelha, automóvel, vassoura, baunilha, passeio, autocarro, fauna, alegre.*

3.ª Série – o som [aw] na sílaba intermédia:

[aw] – *instaurar, andaime, restauro, centauro, cadeira, besouro, inaugurar.*

4.ª Série – o som [aw] na sílaba final:

[aw] – *carapau, dado, cacau, varapau, baralhou, divisão, bacalhau, cantou, calhau.*

Som [ẽw]**1.ª Série – o som [ẽw] em monossílabos:**

[ẽw] – *mão, vou, pão, dou, tão.*

2.ª Série – o som [ẽw] na sílaba final:

[ẽw] – *melão, pena, limão, livrou, irmão, pulou, pavão.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: ai-po



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [aj].

Exemplo: ai-po



Repetir a mesma sequência para os ditongos [aw] e [ẽw].

Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, analisar as sílabas em que os sons [aj], [aw] e [ẽw] foram assinalados e incentivar os alunos a descobrir quais são as letras que representam esses sons na escrita.

Nota: Quando o professor introduzir o ditongo [aw], é importante esclarecer a diferença entre a sua representação gráfica <au> e <ao>.

Sempre que <ao> aparece sozinho (i.e., contração de preposição e artigo), como, por exemplo, “Eu vou ao supermercado.” ou “Ao lado do cão está uma casota.”, escreve-se <ao>.

Explicar aos alunos que estes sons são representados por letras que já aprenderam: o som [aj] é representado pelas letras <a> e <i>, o som [aw] pelas letras <a> e <u> e o som [ẽw] pelas letras <ã> e <o>.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia dos ditongos [aj], [aw] e [ẽw] (sequências gráficas <ai>, <au> e <ão>).

Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Distribuir pelos alunos folhetos, revistas, jornais ou outros materiais impressos e pedir-lhes que rodeiem os ditongos [aj], [aw] e [ẽw].

Convidar os alunos a rodear, nas frases seguintes, os ditongos [aj] a azul, [aw] a vermelho e [ẽw] a verde (Apêndice 7.1).

Lista de frases:

A Aida tem um gato e um pavão.

O Raimundo deu um automóvel ao irmão.

No mercado, comprei pão, bacalhau e carapau.

No baile, a Aurora usou um vestido.

O pai leva o João à aula de inglês.

3. Consolidação

Realizar um exercício de discriminação auditiva com os ditongos [aj], [aw] e [ẽw].

Distribuir, pelos alunos, os cartões com os respetivos ditongos (Apêndice 7.2). O

professor pronuncia as palavras duas vezes, de modo silabado. Os alunos identificam os sons-alvo levantando o cartão correspondente.

Lista de palavras:

baixo, Macau, alemão, Mauro, faixa, saraiva, nação, cacau, pão, melão.

Pedir aos alunos que identifiquem a sílaba em que ouvem os sons-alvo (Apêndice 7.3). Os alunos devem colorir o círculo correspondente à sílaba em que ouvem os sons [aj], [aw] e [ẽw]. No primeiro item das séries A, B e C, os alunos terão o auxílio da imagem ilustrativa. Nos restantes itens, as palavras serão apenas pronunciadas pelo professor (sem qualquer suporte de imagem).

O professor dirá as seguintes séries de palavras:

- A) 1. *caixote*, 2. *encaixe*, 3. *saltai*.
- B) 4. *cauda*, 5. *paulada*, 6. *carapau*.
- C) 7. *pavão*, 8. *limão*, 9. *balão*.

4. Extensão

Sugerir um trabalho de pesquisa em casa. Os alunos devem pedir aos pais, ou a outros familiares próximos, que os ajudem a encontrar palavras em que ouvem os sons [aj], [aw] e [ẽw] e trazê-las memorizadas (não escritas), no dia seguinte.

Estas palavras devem ser registadas no quadro, de forma a completar a lista construída anteriormente. Assim como nas atividades anteriores, os alunos devem continuar a descobrir em que sílaba ouvem os sons [aj], [aw] e [ẽw]. Esta atividade ajuda à expansão do vocabulário.

Nota: Nas palavras que os alunos trouxeram, podem registar-se algumas confusões e/ou problemas de pronúncia. Estes erros ou variações devem ser aproveitados para repetir as palavras com a pronúncia tão próxima do padrão quanto possível.

5. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 7.1. Rodear, nas frases, os ditongos <ai>, <au> e <ão>

A Aida tem um gato e um pavão.

O Raimundo deu um automóvel ao irmão.

No mercado, comprei pão, bacalhau e carapau.

No baile, a Aurora usou um vestido.

O pai leva o João à aula de inglês.

A Aida tem um gato e um pavão.

O Raimundo deu um automóvel ao irmão.

No mercado, comprei pão, bacalhau e carapau.

No baile, a Aurora usou um vestido.

O pai leva o João à aula de inglês.

A Aida tem um gato e um pavão.

O Raimundo deu um automóvel ao irmão.

No mercado, comprei pão, bacalhau e carapau.

No baile, a Aurora usou um vestido.

O pai leva o João à aula de inglês.

A Aida tem um gato e um pavão.

O Raimundo deu um automóvel ao irmão.

No mercado, comprei pão, bacalhau e carapau.

No baile, a Aurora usou um vestido.

O pai leva o João à aula de inglês.

A Aida tem um gato e um pavão.

O Raimundo deu um automóvel ao irmão.

No mercado, comprei pão, bacalhau e carapau.

No baile, a Aurora usou um vestido.

O pai leva o João à aula de inglês.

A Aida tem um gato e um pavão.

O Raimundo deu um automóvel ao irmão.




No mercado, comprei pão, bacalhau e carapau.

No baile, a Aurora usou um vestido.

O pai leva o João à aula de inglês.

Apêndice 7.2. Diferenciar os ditongos <ai>, <au> e <ão>**ai****au****ão**

Apêndice 7.3. Identificar a sílaba com os sons-alvo [aj], [aw] e [ẽw]

A	 1.000	2.000	3.00
B	 4.00	5.000	6.000
C	 7.00	8.00	9.00

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8 - <e>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons [ɛ], [ĩ], [e], [i] e [ẽ] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons [ɛ], [ĩ], [e], [i] e [ẽ] podem ser representados na escrita.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

A letra <e> pode representar, na escrita, os sons [ɛ] (como em *pé*), [ĩ] (como em *medida*), [e] (como em *medo*) e [i] (como em *escola*) e, ainda, o som [ẽ] (como em *telha*) em realizações orais de algumas zonas do país. Como a aprendizagem deve partir do som para a letra, deverão ser apresentados e explorados, inicialmente, cada um dos sons separadamente. Por exemplo, começar por identificar o som [ɛ] em palavras e, depois, passar para os sons [ĩ], [e], [i] e [ẽ]. Posteriormente, explicar que todos esses sons são representados pela letra <e>.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [ɛ], [ĩ], [e] e [i] nas palavras e pedir-lhes que digam algumas palavras, em que ouvem o som [ɛ], de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de animais ou de objetos.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Elsa, Elvira, Salomé.*

Nomes de animais: *égua, jacaré, lebre.*

Nomes de objetos: *caneca, régua, tripé.*

Repetir o procedimento para os sons [ĩ], [e] e [i].

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Som [ɛ]

1.ª Série – o som [ɛ] em monossílabos:

[ɛ] – *pé, pão, fé.*

2.ª Série – o som [ɛ] na sílaba inicial:

[ɛ] – *ela, olho, elo, maçã, época, oficial, pedra, belo, amora.*

3.ª Série – o som [ɛ] na sílaba intermédia:

[ɛ] – *castanha, adega, mirante, boneco, varanda, bicicleta, inscrição.*

4.ª Série – o som [ɛ] na sílaba final:

[ɛ] – *banzé, puré, café, boné, pontapé, chaminé.*

Som [i]

1.ª Série – o som [i] na sílaba inicial:

[i] – *relaxar, fita, gelado, rosa, meloa, limão, veloz, cegonha, piano.*

2.ª Série – o som [i] na sílaba intermédia:

[i] – *porcelana, tomada, começar, colagem, Barcelona, amassar, anemia.*

Som [e]

1.ª Série – o som [e] em monossílabos:

[e] – *vê, pá, lê, pó, dê.*

2.ª Série – o som [e] na sílaba inicial:

[e] – *seda, rolha, gelo, dedo, foca, pinguim, sebo.*

3.ª Série – o som [e] na sílaba intermédia:

[e] – *cometa, batota, antena, capota, frota, vidraria, modelo, corda, vaso, caneta.*

4.ª Série – o som [e] na sílaba final:

[e] – *você, aquilo, caravana, truta, relê, formiga, rosa, dossiê, porquê.*

Som [i]

1.ª Série – o som [i] na sílaba inicial:

[i] – *educar, escola, abelha, capela, exame, garrafa, tropa, exaustor.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: be-lo



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [ɛ].

Exemplo: be-lo



Repetir a mesma sequência para os sons [ɨ], [e] e [i].

Após estes trabalhos de identificação dos sons-alvo em palavras, analisar as sílabas em que os sons [ɛ], [ɨ], [e] e [i] foram assinalados e incentivar os alunos a descobrir qual é a letra que, na escrita, representa estes sons. Concluir que estes sons são representados pela letra <e>.

Relembrar que, na escrita, as letras representam os sons da fala e que esta relação não é unívoca, ou seja, o mesmo som pode ser representado várias maneiras. O som [i], por exemplo, pode ser representado pela letra <e> (como em escola), mas também pela letra <i> (como em ilha).

Regra: Quando a palavra termina com a letra <e>, usualmente esta representa o som [ɨ] (como em fome), exceto quando a sílaba é acentuada, como em acontece nas palavras *boné* e *revê*.

2. A escrita da letra

Modelar a grafia da letra <e> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente (Apêndice 8.1). Distribuir pelos alunos folhetos, revistas, jornais ou outros materiais impressos, e pedir-lhes que rodeiem a letra <e>.

3. Consolidação

Pedir aos alunos que identifiquem a sílaba em que ouvem o som-alvo (Apêndice 8.2). Os alunos devem colorir o círculo correspondente à sílaba em que ouvem os sons-alvo. No primeiro item das séries A, B, C e D, os alunos terão o auxílio de uma imagem ilustrativa. Nos itens seguintes, as palavras serão apenas pronunciadas pelo professor, sem qualquer suporte de imagem. O professor dirá as seguintes séries de palavras:

- A) 1. canela, 2. meta, 3. afeto.
- B) 4. dedo, 5. cotovelo, 6. cabelo.
- C) 7. exame, 8. elogio, 9. educar.
- D) 10. cebola, 11. adesão, 12. abacate.

4. Extensão

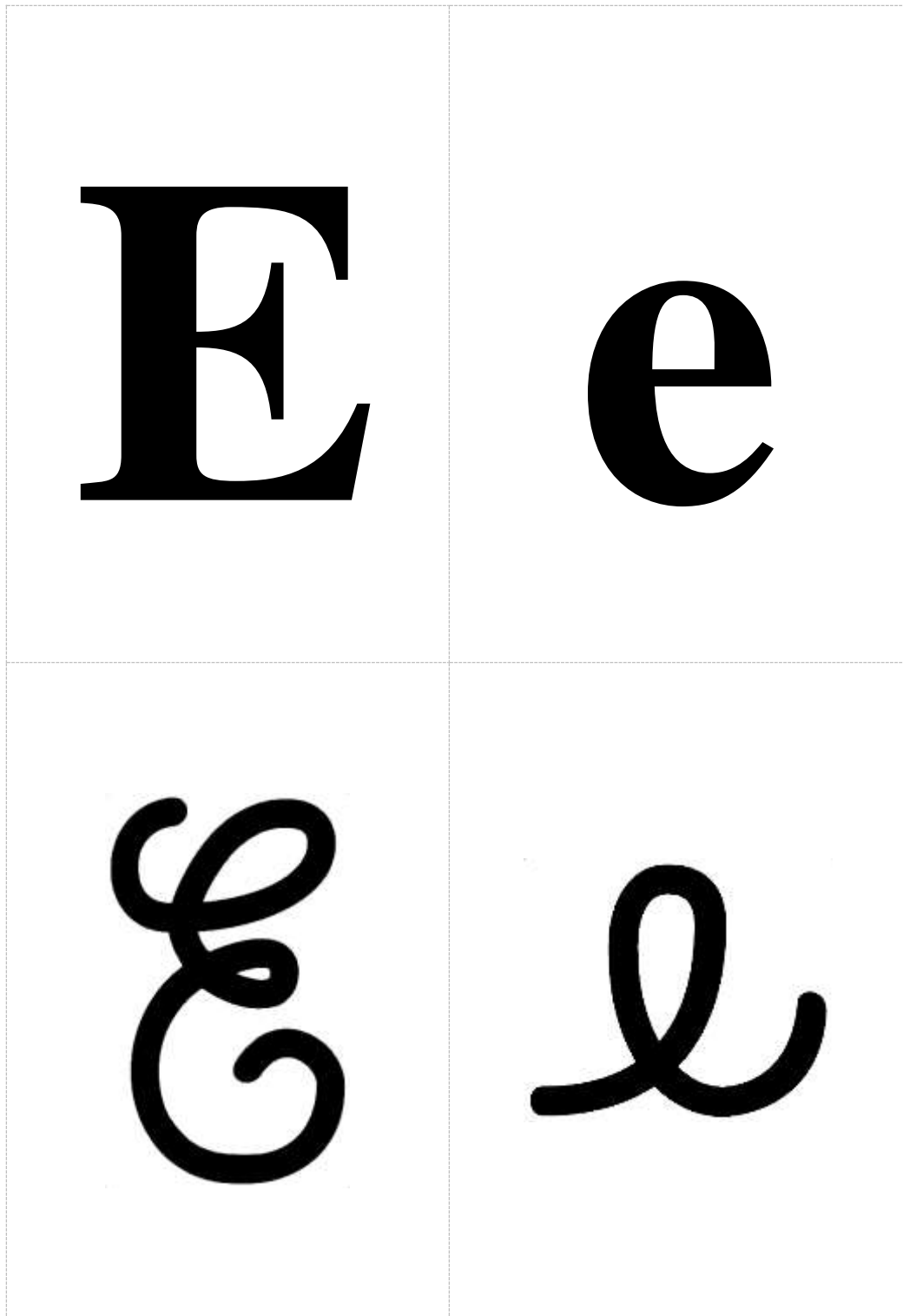
Sugerir aos alunos um trabalho de pesquisa, em casa. Estes devem pedir aos pais, ou a outros familiares próximos, que os ajudem a encontrar palavras em que ouvem os sons [ɛ], [ɨ], [e] e [i] e trazê-las memorizadas (não escritas) no dia seguinte.

Estas palavras devem ser registadas no quadro, de forma a completar a lista construída anteriormente. Tal como nas atividades anteriores, os alunos podem continuar a descobrir em que sílaba ouvem os sons-alvo. Esta atividade ajuda à expansão do vocabulário.

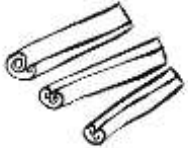

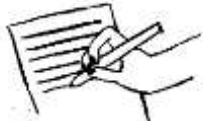

5. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 8.1. Cartões com a letra <e> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 8.2. Identificar a sílaba com os sons-alvo [ε], [i], [e] e [i]

A	 1.000	2.00	3.000
B	 4. 00	5.0000	6.000
C	 7.000	8.0000	9.000
D	 10.000	11.000	12.0000

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9 - <ei>/<eu>/<ãe>/<õe>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons [ɐj], [ew], [ẽj] e [õj] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como representar, na escrita, os sons [ɐj], [ew], [ẽj] e [õj].
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Uma vez que a aprendizagem dos ditongos é uma tarefa complexa, sugere-se que, numa fase inicial, a atividade seja orientada para cada um dos ditongos, separadamente.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [ɐj], [ew], [ẽj] e [õj] em palavras.

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Som [ɐj]

1.ª Série – o som [ɐj] em monossílabos:

[ɐj] – *sei, que, dei, dou, rei.*

2.ª Série – o som [ɐj] na sílaba inicial:

[ɐj] – *cheia, dores, meigo, sentido, leite, revista, peixe, vestido, feira, orelha, deitado.*

3.ª Série – o som [ɐj] na sílaba intermédia:

[ɐj] – *recreio, cortina, ameixa, florista, cadeira, estendal, madeira, vassoura, passadeira, saltitão, laranjeira, sentidos.*

4.ª Série – o som [ɐj] na sílaba final:

[ɐj] – *falei, quadro, comecei, garrote, leopardo, comei, pónei, laranja, calei, pensar.*

Som [ew]**1.ª Série – o som [ew] em monossílabos:**

[ew] – *eu, ar, meu, pau, mão, teu, deu.*

2.ª Série – o som [ew] na sílaba inicial:

[ew] – *deusa, boneca, ponderar, feudal, neutro, carro, eucalipto, tronco, Eugénia, estrada,*

3.ª Série – o som [ew] na sílaba intermédia:

[ew] – *pasteurizar, transporte, rodilha, terapeuta, barbeiro, lapiseira, celeuma.*

4.ª Série – o som [ew] na sílaba final:

[ew] – *judeu, árvore, astrónomo, camafeu, pigmeu, visão, joelho, coliseu, garrafeira, museu, simpatia, perdeu.*

Som [ɛj]**1.ª Série – o som [ɛj] em monossílabos:**

[ɛj] – *mãe, deu, pão.*

2.ª Série – o som [ɛj] na sílaba inicial:

[ɛj] – *pãezinhos, perneira, cochim, cãezinhos.*

Som [õj]**1.ª Série – o som [õj] em monossílabos:**

[õj] – *põe, dai, foi.*

2.ª Série – o som [õj] na sílaba final:

[õj] – *dispõe, repõe, férias, órgão, contrai, interpõe, descanso, retiro, supõe.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: pei-xe



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [ɛj].

Exemplo: pei-xe



Repetir a mesma sequência com os restantes ditongos.

Após estes trabalhos de identificação do som-alvo em palavras, analisar as sílabas em que os sons [ɛj], [ew], [ẽj] e [õj] foram assinalados e incentivar os alunos a descobrir quais são as letras que, na escrita, representam esses sons.

Explicar aos alunos que estes sons são representados, na escrita, por letras já aprendidas: o som [ɛj] é representado pelas letras <e> e <i>, o som [ew] pelas letras <e> e <u> o som [ẽj] pelas letras <a> e <e>, e o som [õj] pelas letras <o> e <e>.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia dos ditongos [ɛj], [ew], [ẽj] e [õj]. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Distribuir pelos alunos folhetos, revistas, jornais ou outros materiais impressos e pedir-lhes que rodeiem os ditongos [ɛj], [ew], [ẽj] e [õj].

Nota: Mais uma vez, será necessário analisar os casos de sequências de grafemas que não correspondam aos ditongos em estudo (como em reimprimir ou transeunte).

Pedir aos alunos que rodeiem, nas frases seguintes, o ditongo [ɛj] a azul, [ew] a vermelho, [ẽj] a verde, e [õj] a amarelo (Apêndice 9.1).

Lista de frases:

O meu tio comeu uma ameixa.

A mãe põe o peixe no aquário.

A Eunice comprou um chapéu para o Eurico.

Hoje, andei de pónei e fui ao museu.

O Amadeu leu um livro sobre cãezinhos.

3. *Consolidação*

Realizar um exercício de discriminação auditiva com os ditongos [ej], [ew], [ẽj] e [õj]. Distribuir, pelos alunos, os cartões com os respetivos ditongos (Apêndice 9.2). O professor pronuncia as palavras duas vezes, de modo silabado. Os alunos identificam os sons-alvo, levantando o cartão correspondente.

Lista de palavras:

peito, mãe, seu, poleiro, liceu, padeiro, Romeu, põe, cadeira, pãezinhos, dei, neutro.

Pedir aos alunos que identifiquem a sílaba em que ouvem o som-alvo (Apêndice 9.3). O professor pronuncia as palavras duas vezes, de modo silabado. Na ficha de trabalho, os alunos devem colorir o círculo correspondente à sílaba em que ouvem os sons [ej], [ew], [ẽj] e [õj]. Nos itens da série A, os alunos terão o apoio de uma imagem ilustrativa. Nos itens das séries B e C, as palavras serão apenas pronunciadas pelo professor (sem qualquer suporte de imagem). O professor dirá as seguintes séries de palavras:

- A) 1. *queijo*, 2. *peneira*, 3. *feito*.
- B) 4. *euro*, 5. *museu*, 6. *Europa*.
- C) 7. *cãezinhos*, 8. *mãe*.
- D) 9. *dispõe*, 10. *compõe*.

4. *Extensão*

Sugerir aos alunos um trabalho de pesquisa, em casa. Estes devem pedir aos pais, ou a outros familiares, que os ajudem a encontrar palavras em que ouvem os sons [ej], [ew], [ẽj] e [õj] e trazê-las memorizadas (não escritas) no dia seguinte.

Estas palavras devem ser registadas no quadro, de forma a completar as listas construídas anteriormente. À semelhança das atividades anteriores, os alunos podem continuar a descobrir em que sílaba ouvem os sons-alvo. Esta atividade ajuda à expansão do vocabulário.

Nota: Nas palavras que os alunos trouxeram memorizadas, podem registar-se algumas confusões e/ou problemas de pronúncia. Estes erros ou variações devem ser aproveitados para repetir as palavras com a pronúncia tão próxima quanto possível da norma padrão.

5. Educação literária

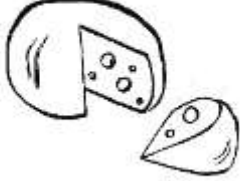

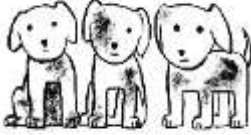
Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 9.1. Rodear, nas frases, os ditongos <ei> <eu> <ãe> e <õe>

<p>O meu tio comeu uma ameixa.</p> <p>A mãe põe o peixe no aquário.</p> <p>A Eunice comprou um chapéu para o Eurico.</p> <p>Hoje andei de pónei e fui ao museu.</p> <p>O Amadeu leu um livro sobre cãesinhos.</p>	<p>O meu tio comeu uma ameixa.</p> <p>A mãe põe o peixe no aquário.</p> <p>A Eunice comprou um chapéu para o Eurico.</p> <p>Hoje andei de pónei e fui ao museu.</p> <p>O Amadeu leu um livro sobre cãesinhos.</p>
<p>O meu tio comeu uma ameixa.</p> <p>A mãe põe o peixe no aquário.</p> <p>A Eunice comprou um chapéu para o Eurico.</p> <p>Hoje andei de pónei e fui ao museu.</p> <p>O Amadeu leu um livro sobre cãesinhos.</p>	<p>O meu tio comeu uma ameixa.</p> <p>A mãe põe o peixe no aquário.</p> <p>A Eunice comprou um chapéu para o Eurico.</p> <p>Hoje andei de pónei e fui ao museu.</p> <p>O Amadeu leu um livro sobre cãesinhos.</p>
<p>O meu tio comeu uma ameixa.</p> <p>A mãe põe o peixe no aquário.</p> <p>A Eunice comprou um chapéu para o Eurico.</p> <p>Hoje andei de pónei e fui ao museu.</p> <p>O Amadeu leu um livro sobre cãesinhos.</p>	<p>O meu tio comeu uma ameixa.</p> <p>A mãe põe o peixe no aquário.</p> <p>A Eunice comprou um chapéu para o Eurico.</p> <p>Hoje andei de pónei e fui ao museu.</p> <p>O Amadeu leu um livro sobre cãesinhos.</p>

Apêndice 9.2. Diferenciar os ditongos <ei> <eu> <ãe> e <õe>

Apêndice 9.3. Identificar a sílaba com os sons-alvo [ɐj], [ew], [ẽj] e [õj]

A	 <p>1. 00</p>	2. 000	3. 00
B	 <p>4. 00</p>	5. 00	6. 000
C	 <p>7. 000</p>	8. 0	
D	9. 0	10. 00	

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10 - <p>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['pa], [pə], ['pe], [pe], ['pɛ], [pi], ['pi] [pi] , ['pɔ], ['po], ['pu], [pu], ['poj], ['pow], ['paj], ['paw], ['pɛw], ['pew], ['pɛj], [põj], [piw] e ['pẽj] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar o som [p].
- Aprender a representar os sons ['pa], [pə], ['pe], ['pɛ], [pi], [pi], ['pɔ], ['po], [pu], ['poj], ['po], ['paj], ['paw], ['pɛw], ['pew], ['pɛj], [põj], [piw] e ['pẽj] na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <p>.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Na introdução das consoantes, e dado que a grande maioria delas não tem valor fonético proferível isoladamente, estas serão apresentadas juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir, e com os ditongos. No entanto, aconselha-se que este processo seja feito por séries:

1.^a série: consoante com vogal tónica – ['pa], ['pɛ], ['pi], ['pɔ], ['pu];

2.^a série: consoante com vogal átona – [pə], [pe], [pi], [pi] [pu];

3.^a série: consoante com ditongos – ['poj], ['pow], [paj], ['paw], ['pɛw], ['pew], ['pɛj], ['põj], ['piw], ['pẽj].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['pa], [pə], ['pe], ['pɛ], [pi], [pi], ['pɔ], ['po], [pu], ['poj], ['pow], ['paj], ['paw], ['pɛw], ['pew], ['pɛj], [põj], [piw], ['pẽj] nas palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de instrumentos musicais, de animais e de alimentos.

Exemplos:

Nomes de pessoas: **Pedro, Pilar, Patrícia, Paulo.**

Nomes de instrumentos musicais: **harpa, trompete, piano.**

Nomes de animais: **impala, peru, puma, pota.**

Nomes de alimentos: **pão, empada, compota, puré, nêspira.**

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – ['pa], [p'ɛ], [pi], ['pɔ], ['pu] ['pe] ['po]:

['pa] – **pá, laço, pato, cinto, carne, sapato, cão, espaço, mola, constipado, agrupado.**

['pe] – **pé, braço, pedra, zorro, folha, pétala, tigela, flor, rato, pele, sinal, peça.**

['pe] – **Pedro, sucata, casota, boné, capelo, camião, chupeta, limpeza pera, toalha, cadeira, peso, ameixa, guitarra, tapete, cenoura,**

['pi] – **pilha, mota, pingo, batata, salada, pinha, figo, carroça, rima, janela, apito, cupido, faca, borracha, terra, espirro, despi, corda, rompi, entupi, muleta, janela, vaso, esculpi.**

['pɔ] – **poda, mito, farinha, tapete, pote, colher, martelo, pobre, foca, jasmim, capota, tarefa, compota, vinagre.**

['po] – **podre, patife, espada, esposa, telhado, poço, cigarro, potro, caneta, povo.**

['pu] – **pulo, atum, salto, puro, gazela, sardinha, pula, sopra, puxa, lanche, punho, linco, chapéu, espuma, leão, apura tigre.**

2.ª Série – [pɛ], [pe], [pi], [pi] [pu]:

[pɛ] – **palito, salada, igreja, patife, pacote, vidraça, calça, palavra, milho, apagar, bule, capa, sopa, altar, laranja, equipa, igreja, Filipa.**

[pe] – **apegado, fralda, cobertor, apelar, terço, apelido competição.**

[pi] – **pijama, aranha, folhagem, picada, redondo, piloto, hospital.**

[pi] – *pegar*, fita, *perigo*, laço, *penedo*, falésia, *peludo*, *ópera*, *compelir*, gruta, *gripe*, *golpe*, *galope*, ruído, *entope*.

[pu] – *bispo*, *lesma*, *copo*, *espírito*, *garrafa*, *mangueira*, *camponês*, *poleiro*, *violino*, *exposição*.

3.ª Série – ['poj], ['pow], ['paj], ['paw], ['pẽw], ['pew], ['pej], [põj], ['piw], [pěj]:

['poj] – *poiso*, *bidé*, *chupeta*, *apoio*, *nota*.

['pow] – *pouco*, *pirata*, *tanque*, *sanita*, *pouso*, *bolota*, *agrafe repousar*, *moeda*.

['paj] – *paixão*, *tropa*, *paisagem*, *polícia*, *elmo*, *barco*, *painel*, *espairecer*.

['paw] – *pau*, chefe, tesoura, *pausa*, *avestruz*, comandante, *pauta*, *pássaro*, *carapau*.

['pẽw] – *pão*, *cupão*, *polícia*, *porão*, *Japão*, *pijama*, *roupão*, *canalizador*.

['pew] – *terapeuta*, *empresário*, chefe, *segredo*, *Europeu*, *fisioterapeuta*.

['pej] – *golfinho*, *peixe*, *camelo*, *jarra*, *peito*, *rissol*, *parapeito*, *estante*, *copeira*, *psicóloga*, *respeito*.

[põj] – *põe*, gota, *chávena*, *supõe*, professor, *panqueca*, *compõe*.

['piw] – *cientista*, *macaco*, *esculpiu*, *lupa*, *lavar*, *desntupiu*, *caiu*, *fiscal*.

[pěj] – *pãezinhos*, *jardim*, *panelão*, *bolachas*.

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: pa-to



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som ['pa].

Exemplo: pa-to



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, incentivar os alunos a descobrirem qual é a letra que, combinada com as vogais e os ditongos que já aprenderam, representa os sons ouvidos. Explicar aos alunos que este som é representado pela letra <p>.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <p> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 10.1), assim como das sequências <pa>, <pe>, <pi>, <po>, <pu>, <piu>, <pou>, <pai>, <pau>, <pão>, <pei>, <peu> <põe> e <pãe>.

Nota: Ao solicitar a escrita das sequências, o professor deve pronunciar as sílabas do tipo consoante-vogal ou consoante-ditongo utilizando os diferentes valores fonológicos que as vogais podem assumir (ex: <pe> como em <pé> e em como em <pera>).

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <p<>, <pe>, <pi>, <po>, <pu>, <pau>, <pei>, <pão> e <pau> (Apêndice 10.2). As sílabas com consoantes ainda não ensinadas já se encontram previamente grafadas.

1. *pimenta*, 2. *puma*, 3. *pote*, 4. *pala*, 5. *pele*.
6. *sapato*, 7. *computador*, 8. *espelho*, 9. *cupido*, 10. *compota*.
11. *pauta*, 12. *peixe*, 13. *roupão*, 14. *carapau*, 15. *paisagem*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir aos alunos a lista de palavras (Apêndice 10.3), sugerem-se os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio²;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

² Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Lista de palavras:

pião, pia, pé, pá, papa, pipo, pão, põe, pio, pai, Pepe, poupa, pau, pipa, poupo, pua.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 10.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar aos alunos a sua cópia ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 10.4), sugere-se a adoção dos mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

É o pião e a pá.

É o Pepe e o pão.

O Pipo poupa.

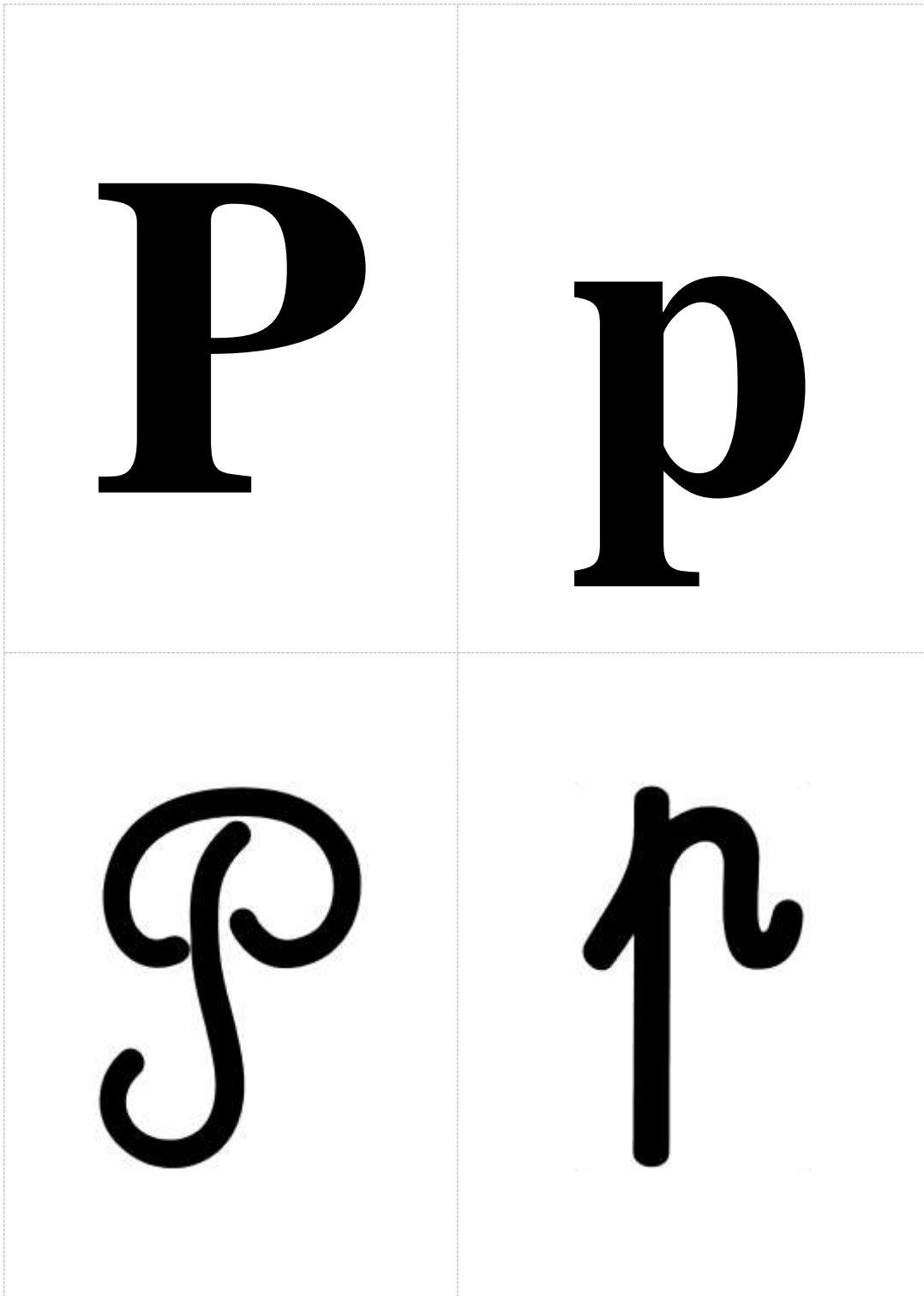
É a Pipa e o pai.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 10.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar necessário.


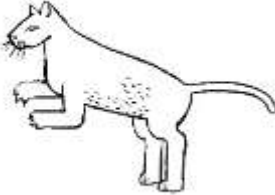













4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 10.1. Cartões com a letra <p> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 10.2. Legendar imagens

				
___menta	___ma	___te	___la	___le
				
sa___to	com___tador	es___lho	cu___do	com___ta
				
___ta	___xe	rou___	cara___	___sagem

Apêndice 10.3. Ler e escrever palavras

pião	pião	pião	pião	pião
pia	pia	pia	pia	pia
pé	pé	pé	pé	pé
pá	pá	pá	pá	pá
papa	papa	papa	papa	papa
pipó	pipó	pipó	pipó	pipó
pão	pão	pão	pão	pão
põe	põe	põe	põe	põe
pio	pio	pio	pio	pio
pai	pai	pai	pai	pai
Pepe	Pepe	Pepe	Pepe	Pepe
poupa	poupa	poupa	poupa	poupa
pau	pau	pau	pau	pau
Pipa	Pipa	Pipa	Pipa	Pipa
poupo	poupo	poupo	poupo	poupo
pua	pua	pua	pua	pua

Apêndice 10.4. Ler e escrever frases

É o pião e a pá.	É o pião e a pá.
O Pepe põe o pão.	O Pepe põe o pão.
O Pipo poupa.	O Pipo poupa.
É a Pipa e o pai.	É a Pipa e o pai.
É o pião e a pá.	É o pião e a pá.
O Pepe põe o pão.	O Pepe põe o pão.
O Pipo poupa.	O Pipo poupa.
É a Pipa e o pai.	É a Pipa e o pai.
É o pião e a pá.	É o pião e a pá.
O Pepe põe o pão.	O Pepe põe o pão.
O Pipo poupa.	O Pipo poupa.
É a Pipa e o pai.	É a Pipa e o pai.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 11 - <t>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['ta], ['tɛ], ['te], ['ti], ['tɔ], ['to], ['tu], [tɐ], [ti], [ti], [tu] ['tuj], ['tiw], ['toj], ['tow]/[tow], ['taj], ['tɛj] / [tɛj], ['taw]/[taw], ['tɛw], ['tɛj], ['tew]:: ['ta], [tɐ], ['te], ['tɛ], [ti], [ti], [ti], ['tɔ], ['to], ['tu], [tu], ['tuj], ['tiw], ['toj], ['tow], [taj], [tɛj], ['taw], ['tɛw], ['tɛj] e ['tew] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar o som [t].
- Aprender a representar os sons ['ta], ['tɛ], ['te], ['ti], ['tɔ], ['to], ['tu], [tɐ], [ti], [ti], [tu] ['tuj], ['tiw], ['toj], ['tow]/[tow], ['taj], ['tɛj] / [tɛj], ['taw]/[taw], ['tɛw], ['tɛj], ['tew]:: ['ta], [tɐ], ['te], ['tɛ], [ti], [ti], [ti], ['tɔ], ['to], ['tu], [tu], ['tuj], ['tiw], ['toj], ['tow], [taj], [tɛj], ['taw], ['tɛw], ['tɛj] e ['tew] na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <t>.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Uma vez que a grande maioria das consoantes não tem valor fonológico proferível isoladamente, estas serão apresentadas juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir, e com os ditongos. No entanto, aconselha-se que este processo seja feito por séries:

- 1.^a série: consoante com vogal tónica – ['ta], ['tɛ], ['te], ['ti], ['tɔ], ['to], ['tu];
- 2.^a série: consoante vogal átona – [tɐ], [ti], [ti], [tu];
- 3.^a série: consoante com ditongos – ['tuj], ['tiw], ['toj], ['tow]/[tow], ['taj], ['tɛj]/[tɛj], ['taw]/[taw], ['tɛw], ['tɛj], ['tew].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['ta], ['tɛ], ['te], ['ti], ['tɔ], ['to], ['tu], [tɐ], [ti], [ti], [tu] ['tuj], ['tiw], ['toj], ['tow]/[tow], ['taj], ['tɛj] / [tɛj], ['taw]/[taw], ['tɛw],

[ˈtɛj], [ˈtew]:: [ˈta], [tɐ], [ˈte], [ˈtɛ], [ˈti], [ˈti], [ti], [ˈtɔ], [ˈto], [ˈtu], [tu], [ˈtuj], [ˈtiw], [ˈtoj], [ˈtow], [taj], [tɛj], [ˈtaw], [ˈtɛw], [ˈtɛj] e [ˈtew] nas palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de animais, de alimentos e de objetos.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Teresa, Anita, Edite, Tomás, Tiago.*

Nomes de animais : *touro, pantera, tarântula, tigre, tucano.*

Nomes de alimentos: *manteiga, iogurte, azeitona, tomate, abacate.*

Nomes de objetos: *porta, touca, chupeta, cortina, televisão, tubo.*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – [ˈta], [ˈtɛ], [ˈte], [ˈti], [ˈtɔ], [ˈto], [ˈtu]:

[ˈta] – *tala*, quadro, *taco*, ficha, *tapa*, *carrela*, *taça*, cadeira, *atado*, *fósforo*, *patada*, árvore.

[ˈtɛ] – *tela*, *terra*, *garfo*, *espelho*, *cautela*, *pular*, *biblioteca*, *coração*, *lampreia*, *teto*, *gorro*, *tese*.

[ˈte] – *teso*, *chacota*, *biberão*, *antena*, *medalha*, *ladrilho*, *tema*, *alteza*.

[ˈti] – *tira*, *metida*, *invasão*, *tipo*, *flor*, *batido*, *ativo*, *alegre*, *botija*, *destino*, *passoio*, *cometi*, *combati*, *ramo*.

[ˈtɔ] – *toca*, boneca, *toma*, *toga*, *casaco*, orelha, *batota*, *piano*, *floresta*, *toque*, *dentada*.

[ˈto] – *tolo*, *cartola*, *ditado*, *tojo*, *pimenta*, *anzol*, *todo*, *tarefa*, *pedra*, *tona*, *torre*.

[ˈtu] – *tule*, *camisa*, *tudo*, *doer*, *blusa*, *descanso*, *tuna*, *jornal*, *coração*, *fatura*, *lápiz*, *régua*, *futuro*.

2.^a Série – [tɐ], [ti], [ti], [tu]:

[tɐ] – *tabela, ler, tapete, tarefa, cruzado, pétala, jarra, lotaria, bota, mota, ninho, fita, alça, agita, bonita, vidro, bolota.*

[ti] – *tigela, almoço, trovão, tijolo, destilar, rapazote, alfabético, alecrim, tomate, altitude, taco, aquático, articular, jovem, lenha, crítica, cativo.*

[ti] – *tecido, temido, borracha, dote, panela, arte, jaula, tanque remate, carro, filosofia, colete, saudade, chinelo, capote.*

[tu] – *rótulo, alergia, atleta, capim, gato, tucano, espirro, sapato, ciclismo.*

3.^a Série – ['tuɣ], ['tiw], ['toɣ], ['tow]/[tow], ['taj], ['tɛj]/[tɛj], ['taw]/[taw], ['têw], ['têj], ['tew]:

['tuɣ] – *gratuito, lápis, livro, intuito, caderno, lanterna, fortuito.*

['tiw] – *partiu, bicada, alfinete, cobrador, sentiu, salgado, romaria, vestiu, cera.*

['toɣ] – *estoiro, regador, texugo, toiro, vida, lâmpada, retoçar.*

['tow]/[tow] – *touca, algas, touro, toupeira, lodo, escutou*

['taj]/[taj] – *taipal, girassol, tailandês, francês, capitão, serrote. voltaí.*

['tɛj]/[tɛj] – *batoteiro, bigode, bilheteira, ouvido, remela, inteiro, manteiga, dedos, vassoura, carteiro, teimoso.*

['taw]/[taw] – *restaurante, bisnaga, navio, centauro, submarino.*

['têw] – *tão, margarida, gestão, betão, rosa, cartão, cravo, sultão, capitão.*

['têj] – *tem, liberdade, presunto, café, mantém, amanhã, ontem.*

['tew] – *ateu, humidade, pasteurizar, lençol, arroz, teu, fugir.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas. Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: ta-co



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som ['ta].

Exemplo: ta-co



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Após estes trabalhos de identificação dos sons-alvo em palavras, convidar os alunos a descobrirem qual é a letra que, quando combinada com as vogais que já aprenderam, representa os sons ouvidos.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <t> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 11.1), assim como das sequências <ta>, <te>, <ti>, <to>, <tu>, <tui>, <tiu>, <toi>, <tou>, <tai>, <tau>, <tão>, <tei> e <teu>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <ta>, <te>, <ti>, <to>, <tu>, <toi>, <tou>, <tão>, <tei> e <tau> (Apêndice 11.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não ensinadas aparecem já grafadas.

1. tatu, 2. taça, 3. telefone, 4. tomada, 5. tigela.
6. apito, 7. pétala, 8. antena, 9. botija, 10. rótulo.
11. touca, 12. cartão, 13. manteiga, 14. restaurante, 15. toiro/touro.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser previamente nomeadas.

3. Consolidação

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 11.3) sugere-se o uso dos seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio³;

³ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

tio, pauta, tapa, ata, tão, teu, até, tipo, topo, auto, pátio, tua, tia, pata, pota, pote, tapete, oito, tapo, apito, pato.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 11.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar aos alunos a sua cópia ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 11.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

O Tito tapa o pote.

O Pepe ata o totó.

É o tio e o tapete.

O pai apitou ao Pipo.

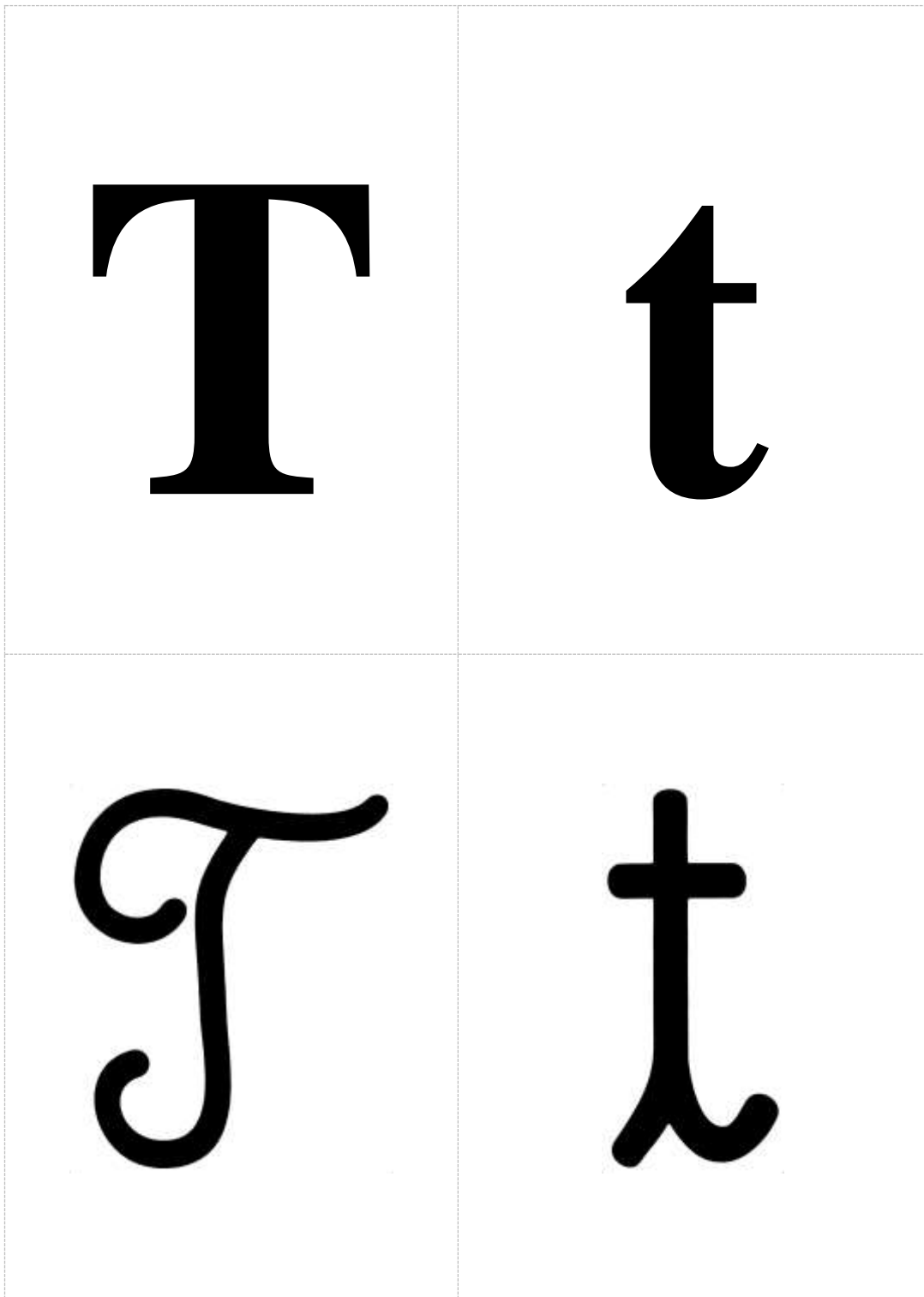
A pauta é tua?

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 11.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar aos alunos a sua cópia ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.








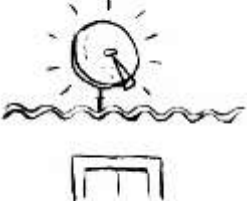



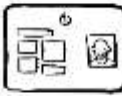

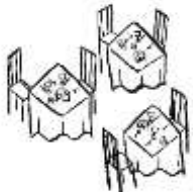
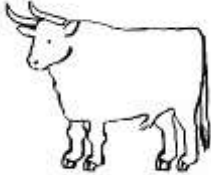
4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 11.1. Cartões com a letra <t> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 11.2. Legendar imagens

				
_____	___ça	___lefone	___mada	___gela
				
_____	_____la	an___na	bo___ja	ró___lo
				
_____ca	car_____	man_____ga	res_____ran_____	_____ro

Apêndice 11.3. Ler e escrever palavras

tio	tio	tio	tio	tio
pauta	pauta	pauta	pauta	pauta
tapa	tapa	tapa	tapa	tapa
ata	ata	ata	ata	ata
tão	tão	tão	tão	tão
teu	teu	teu	teu	teu
até	até	até	até	até
tipo	tipo	tipo	tipo	tipo
topo	topo	topo	topo	topo
auto	auto	auto	auto	auto
pátio	pátio	pátio	pátio	pátio
tua	tua	tua	tua	tua
tia	tia	tia	tia	tia
pata	pata	pata	pata	pata
pota	pota	pota	pota	pota
pote	pote	pote	pote	pote
tapete	tapete	tapete	tapete	tapete
oito	oito	oito	oito	oito
tapo	tapo	tapo	tapo	tapo
apito	apito	apito	apito	apito
pato	pato	pato	pato	pato

Apêndice 11.4. Ler e escrever frases

O Tito tapa o pote.	O Tito tapa o pote.
O Pepe ata o totó.	O Pepe ata o totó.
É o tio e o tapete.	É o tio e o tapete.
O pai apitou ao Pipo.	O pai apitou ao Pipo.
A pauta é tua?	A pauta é tua?
O Tito tapa o pote.	O Tito tapa o pote.
O Pepe ata o totó.	O Pepe ata o totó.
É o tio e o tapete.	É o tio e o tapete.
O pai apitou ao Pipo.	O pai apitou ao Pipo.
A pauta é tua?	A pauta é tua?
O Tito tapa o pote.	O Tito tapa o pote.
O Pepe ata o totó.	O Pepe ata o totó.
É o tio e o tapete.	É o tio e o tapete.
O pai apitou ao Pipo.	O pai apitou ao Pipo.
A pauta é tua?	A pauta é tua?

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12 - <l>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['la], ['lɛ], ['le], ['li], ['lɔ], ['lo], ['lu], [lɐ], [li], [li], [lu], ['luj], ['liw], ['loj], ['ow], ['low], ['ləj], ['law], [l'ẽw], ['ləj] e ['lew] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar, na escrita, o som [l].
- Aprender como os sons ['la], [lɐ], ['lɛ], ['le], [li], ['li], [li], ['lɔ], ['lo], ['lu], [lu], ['luj], ['liw], ['loj], ['low], ['ləj], ['law], [l'ẽw], ['ləj] e ['lew] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <l>.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Uma vez que a grande maioria das consoantes não tem valor fonológico proferível isoladamente, estas serão apresentadas juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir, e com os ditongos. No entanto, aconselha-se que este processo seja feito por séries:

1.^a série: consoante com vogal tónica – ['la], ['lɛ], ['le], ['li], ['lɔ], ['lo], ['lu];

2.^a série: consoante com vogal átona – [lɐ], [li], [li], [lu];

3.^a série: consoante com ditongos – ['luj], ['liw], ['loj], ['ow], [low], [ləj], ['law], [l'ẽw], ['ləj], ['lew].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['la], ['lɛ], ['le], ['li], ['lɔ], ['lo], ['lu], [lɐ], [li], [li], [lu], ['luj], ['liw], ['loj], ['ow], ['low], ['ləj], ['law], [l'ẽw], ['ləj] e ['lew] em palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de animais ou de objetos.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Letícia, Alice, Luciano, Paulo, Laura, Lara*

Nomes de objetos: *bola, lima, palito, binóculo, lata, lupa*

Nomes de animais: *galo, elefante, lobo, impala*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – ['la], ['lɛ], ['le], ['li], ['lɔ], ['lo], ['lu]:

['la] – *laço, quadro, lata, frasco, lago, frade, dado, lava, ficha, luta, palavra, enlace, cadeira, gelado, milagre.*

['lɛ] – *leme, pensar, leve, árvore, leque, alegre, garfo, colega, copo, bolero, jantar.*

['le] – *ledo, borrego, pimenta, lema, luneta, fogueira, torrada, alface letra, jumento, vitral, muleta.*

['li] – *lixo, liga, sentir, prato, linho, sorrir, bloco, folia, falar, vaso, baliza, ali, beber, serrote, ter, dali.*

['lɔ] – *logo, cortina, sofá, porteito, lota, cacau, noz, loja, candeeiro, galope, biscoito, bolota.*

['lo] – *loto, peúgas, tigela, totoloto, jornal, pereira, logro, fbife, lobo, sentido, sapatos, lodo, duna, arrepio, lona, zeloso, galinha, piloto, galocha, meloso.*

['lu] – *lua, ponderar, vestido, luta, estrada, boneca, luzes, tronco, carro, volume, peludo, maluco, revista, doer.*

2.ª Série – [lɐ], [li], [li], [lu]:

[lɐ] – *lagosta, janota, laranja, espargos, laçarote, roseira, vaidoso, alameda, simples, teatro, bailarino, falador, ginástica, vila, bola, natação, gola, hotel, lista, janela, anotar, comeer, argola, chaminé, bengala, poço.*

[li] – *levantar, levar, migas, doce, alemão, ferro, goma, elemento, delegar, salgado, açúcar, aperitivo, bule, truta, sardinha, caule, carapau, aquele, marido, legume, laranja, leproso, lutador, letreiro.*

[li] – *limão, quivi, banana, sólido, farinha, alicate, futebol, elixir, gelos, aliado, cavalo, doninha, avaliar, cálice.*

[lu] – *lugar, anel, corrimão, luneta, ilusão, calçada, brinco, bolo, motot, talo, prego, jazigo, gelo, vidraça, martelo, rótulo, cinza, elo.*

3.^a Série – ['luj], ['liw], ['loj], [l'ow], ['low], ['lɛj], ['law], [l'ẽw], ['lɛj], ['lew]:

['luj] – *conluio, moda, gula, aleluia, meco, polui.*

['liw] – *aboliu, sorte, evoluiu, brasileiro.*

['loj] – *loiro, preso, loiça, nata, camisa, suspiro, baloiço.*

['low] – *lousa, igreja, tambor, mosteiro, parede, falou, chão, búzio, pelouro, carcaça, remo, louça, brincar, louro.*

['low] – *loucura, patife, barriga, louvado, caramelo, Lourenço, correr, louvar, podre, inveja, alourar,*

['lɛj] – *laila, meia, lenço, gancho, galaico, voz, atalaia, triste.*

['law] – *Laura, comércio, susto, escola, Nicolau, aprender, rabisco, chimbalau, escrevo, pintar, laudo.*

['lẽw] – *azulão, brinquedo, colher, comilão, tábuas, ferro, salão, granito, balão, areia.*

['lɛj] – *lei, cavaleiro, escultura, sinagoga, carne, leite, arquitetura, calei.*

['lew] – *leu, rim, jubileu, fígado, trapos, celeuma, estômago, Galileu.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: la-ta



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som ['la].

Exemplo: la-ta



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, convidar os alunos a descobrirem qual é a letra que, quando combinada com as vogais e ditongos que já aprenderam, representa os sons ouvidos.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <l> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 12.1), assim como as sequências <la>, <le>, , <lo>, <lu>, <lei>, <lui>, <loi>, <lou>, <lau>, <lão>, <lei> e <leu>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <la>, <le>, , <lo>, <lu>, <loi>, <lou>, <lão> e <lei> (Apêndice 12.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não ensinadas aparecem já grafadas.

1. *loto*, 2. *leque*, 3. *limão*, 4. *lume*, 5. *laranja*.
6. *baliza*, 7. *piloto*, 8. *janela*, 9. *bule*, 10. *lupa*.
11. *lousa*, 12. *baloiço*, 13. *leite*, 14. *balão*, 15. *cavaleiro*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 12.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio⁴;

⁴ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de Palavras:

lata, luta, elo, lei, pele, ali, talo, pala, pétala, talão, leu, tolo, apelo, lapela, aula, paleta, Lipa, lapa, pula, papoila.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 12.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 12.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

O Paulo é piloto.

A Leila leu o talão.

É a Lipa e a papoila.

A Paula põe a lata e o leite ali.

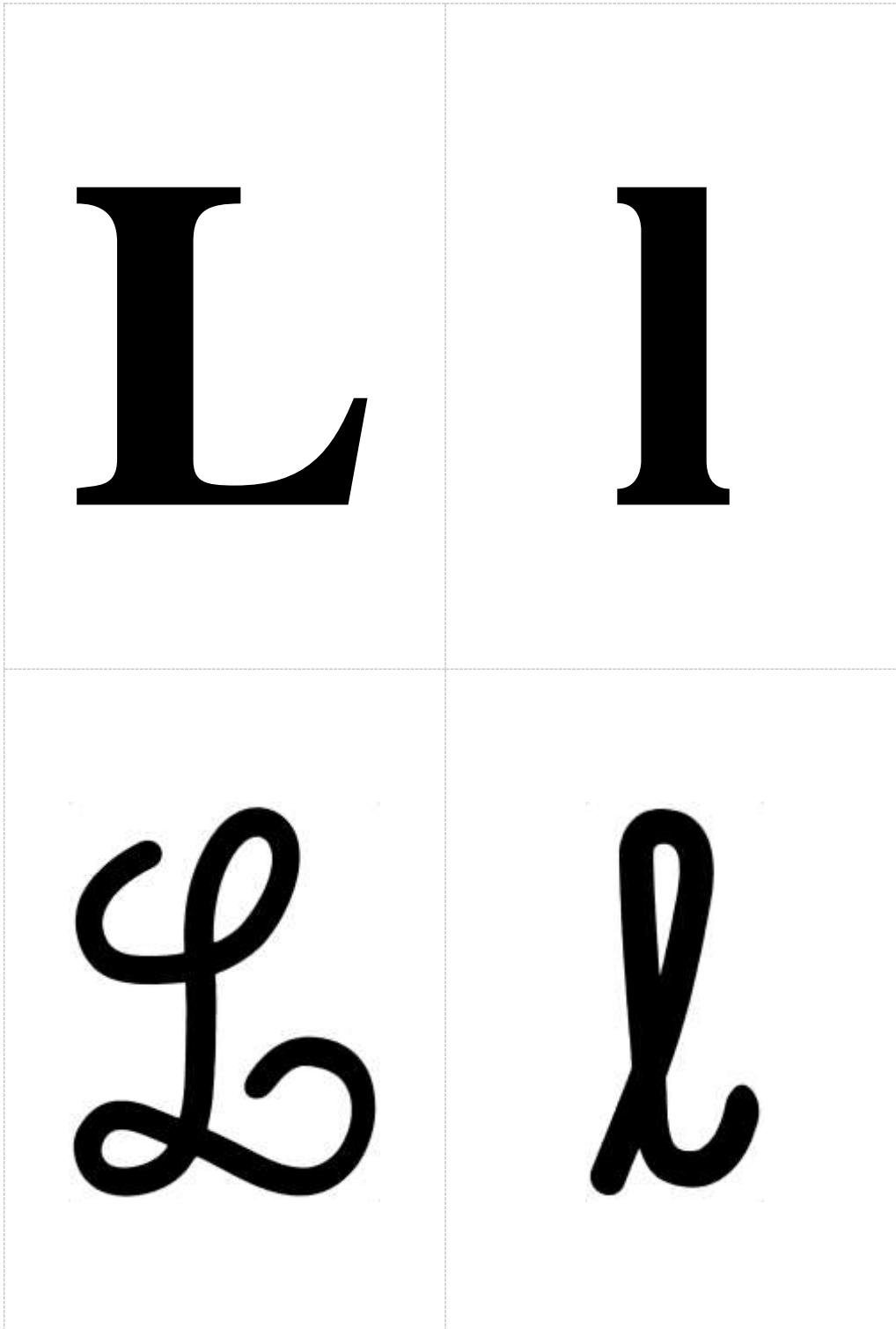
O Apolo apitou à Lila.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 12.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.






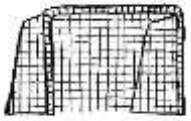









4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 12.1. Cartões com a letra <l> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 12.2. Legendar imagens

				
_____	___ que	___ mão	___ me	___ ranja
				
ba___za	_____	jane___	bu___	_____
				
___ sa	ba___ço	_____	ba___	cava___ro

Apêndice 12.3. Ler e escrever palavras

lata	lata	lata	lata	lata
luta	luta	luta	luta	luta
elo	elo	elo	elo	elo
lei	lei	lei	lei	lei
pele	pele	pele	pele	pele
ali	ali	ali	ali	ali
talo	talo	talo	talo	talo
pala	pala	pala	pala	pala
pétala	pétala	pétala	pétala	pétala
talão	talão	talão	talão	talão
leu	leu	leu	leu	leu
tolo	tolo	tolo	tolo	tolo
apelo	apelo	apelo	apelo	apelo
lapela	lapela	lapela	lapela	lapela
aula	aula	aula	aula	aula
paleta	paleta	paleta	paleta	paleta
Lipa	Lipa	Lipa	Lipa	Lipa
lapa	lapa	lapa	lapa	lapa
pula	pula	pula	pula	pula
papoila	papoila	papoila	papoila	papoila

Apêndice 12.4. Ler e escrever frases

<p>O Paulo é piloto.</p> <p>A Leila leu o talão.</p> <p>É a Lipa e a papoila.</p> <p>A Paula põe a lata e o leite ali.</p> <p>O Apolo apitou à Lila.</p>	<p>O Paulo é piloto.</p> <p>A Leila leu o talão.</p> <p>É a Lipa e a papoila.</p> <p>É a Lipa e a papoila.</p> <p>A Paula põe a lata e o leite ali.</p>
<p>O Paulo é piloto.</p> <p>A Leila leu o talão.</p> <p>É a Lipa e a papoila.</p> <p>A Paula põe a lata e o leite ali.</p> <p>O Apolo apitou à Lila.</p>	<p>O Paulo é piloto.</p> <p>A Leila leu o talão.</p> <p>É a Lipa e a papoila.</p> <p>A Paula põe a lata e o leite ali.</p> <p>O Apolo apitou à Lila.</p>
<p>O Paulo é piloto.</p> <p>A Leila leu o talão.</p> <p>É a Lipa e a papoila.</p> <p>A Paula põe a lata e o leite ali.</p> <p>O Apolo apitou à Lila.</p>	<p>O Paulo é piloto.</p> <p>A Leila leu o talão.</p> <p>É a Lipa e a papoila.</p> <p>A Paula põe a lata e o leite ali.</p> <p>O Apolo apitou à Lila.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 13 - <al>/<el>/<il>//

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [oʎ], [ɔʎ], ['uʎ] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [oʎ], [ɔʎ], ['uʎ] podem ser representados na escrita.
- Alargar o vocabulário.

➤ OPERACIONALIZAÇÃO

Convidar os alunos a analisar a diferença entre, por exemplo, as sílabas/constituintes silábicos [aʎ] e [la] e a respetiva representação gráfica. O professor deve tentar levar os alunos a pensar na letra, que já conhecem, que marca a diferença pela posição ocupada na sílaba.

Info

Na aprendizagem das sílabas/constituintes silábicos [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [oʎ], [ɔʎ], [uʎ], é expectável que os alunos apresentem alguma dificuldade, sobretudo na escrita.

É importante compreender a diferença entre pronunciar, por exemplo, [la] e [aʎ]. Quando se produz ['la], ['lɛ], ['li], ['lɔ] e ['lu], a língua vai do palato para a posição normal (de repouso). Ao produzir [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [oʎ], [ɔʎ], [uʎ], a língua faz o movimento inverso, ou seja, sobe da posição de repouso para o palato.

Info

Com recurso a um espelho, os alunos podem verificar que, quando pronunciam ['la], a língua desce ao pronunciar a vogal [a]; quando quando pronunciam [aʎ], a língua sobe e fica «pendurada» no palato.

Na pronúncia dos constituintes silábicos [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [oʎ], [ɔʎ], ['uʎ] em posição final, é importante levar os alunos a perceberem que a língua fique «pendurada» no palato. Isto ajuda-os a, na escrita (e na pronúncia), não escreverem ou dizerem, por exemplo, *papele. Os alunos podem ver, no espelho, como posicionam a língua ao dizerem papel e *papele.

Sugere-se que esta abordagem silábicos seja feita de forma gradual e considerando duas séries distintas:

- 1.^a série – palavras começadas por [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [oʎ] e [uʎ].
- 2.^a série – palavras que contêm [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [ɔʎ] e [uʎ] na última sílaba.
- 3.^a série – palavras que contêm [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [ɔʎ] e [uʎ] em sílaba inicial, intermédia ou final.

1. Do som para letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [oʎ], [ɔʎ] e [uʎ] em palavras, e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes, de pessoas, de animais e de objetos.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Rafael, Albino, Raul, Daniel, Elsa*

Nomes de objetos: *almofada, toldo, funil, bolsa, anel*

Nomes de animais: *pardal, caracol, alce, polvo, melga, pulga*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – palavras começadas por [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [oʎ] e [uʎ]:

[aʎ] – *alma, quadro, dado, alto, almoço, ficha, cadeira, alface, pensar.*

[ɛʎ] – *elmo, jante, muleta, Elvas, vaso.*

[iʎ] – *Ilda, padrão, tomate.*

[oʎ] – *olmo, gaiola, risada olfato, bochecha, olvidar.*

[uʎ] – *ultra, laca, tinta, último, nulo, secador.*

2.ª Série – palavras que contêm [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [ɔʎ] e [uʎ] na última sílaba:

[aʎ] – *cal, colcha, mal, tigre, sal, garrafa, final, árvore, tacho, animal, garfo, social, maré, dedal, copo, trenó, avental.*

[ɛʎ] – *fel, remar, mel, ter, poço, papel, dentada, pincel, cortina, ponderar, hotel, ventania, estrada, painel, tijolo, anel, ralar, túnel.*

[iʎ] – *vil, tronco, mil, folha, traçado, abril, rocha, funil, bravo, fruto, barril, traje, cantil, orelha, pescoço, fóssil, arranjo, vestido, fácil.*

[ɔʎ] – *luvas, meias, sol, colar, anzol, sapatos, farol, lençol, revista, futebol, doer, bruxa, girassol, bezerro, cachecol, bancada, sofá, rouxinol, baliza.*

[uʎ] – *nulo, secador, sul, manteiga, azul, compasso, grito, calinada cônsul.*

3.ª Série – palavras que contêm [aʎ], [ɛʎ], [iʎ], [ɔʎ] e [uʎ] em sílaba inicial, intermédia ou final

[aʎ] – *calda, penso, salto, falta, ferido, maldade, curativo, palmeira, acalma, ambulância, abalroar, coro, estendal.*

[ɛʎ] – *celta, missa, relva, melro, sozinho, belga, longe, delgado, remelgado, famelgo, abrolho, enfelpar, conversar, rebelde, papel.*

[iʎ] – *sopro, filme, cacau, facilmente, forro, flauta, silvas, trompete, filtro, civilmente, abelha, cabeça, inutilmente, guitarra, fóssil.*

[oʎ], [ɔʎ] – *bolsa, polpa, caracol, samba, dançar, polvo, festa, solta, folga, animação, colmeia, envolver, aniversário, empolgar, sopa, anzol.*

[uʎ] – *multa, legume, coentros, culto, pulga, papaia, pulseira, cultura, manga, oculto, ruga, adulto, baunilha, desculpa, couve, barco, expulsar, consulta, cenoura, faculdade, trompete, pepino, Raul, facultativo.*

Convidar os alunos a analisar algumas das palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: al-to



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [aʎ].

Exemplo: al-to



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia das sequências <al>, <el>, <il>, e . Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <al>, <el>, <il>, e (Apêndice 12.1.1). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não ensinadas aparecem já grafadas.

1. colmeia, 2. funil, 3. sal, 4. fósfil, 5. polvo.
6. cantil, 7. pulseira, 8. mel, 9. avental, 10. pulga.
11. estendal, 12. anel, 13. relva, 14. dedal, 15. sul.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) Discriminação auditiva

Propor a realização de um exercício de discriminação auditiva entre [aʎ]/[la], [ɛʎ]/[le], [iʎ]/[li], [oʎ]/[lo], [ɔʎ]/[lo], [uʎ]/[lu]. Para tal, distribuir, pelos alunos, os cartões do Apêndice 12.1.2. O professor pronuncia as palavras da lista abaixo e os alunos identificam os sons-alvo, levantando o cartão correspondente.

Lista de palavras:

lava, almoço, lata, alce, lupa, Elvira, leva, melga, pulseira, leme, livro, filme, lobo, funil, palito, Olga, golfinho, último, lugar, logo.

b) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 13.1) aos alunos, usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio⁵;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

tal, alto, polpa, til, papel, alteia, leal, pautal, apalpo, palpite, taipal, paul, pelta, tátil, letal, papal.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 13.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

c) *Leitura e escrita de frases*

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 13.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A paleta é alta.

O Tito tapa a lapela.

O Paulo leu o papel.

É o pai e a polpa.

É o pau, o pote e o taipal.




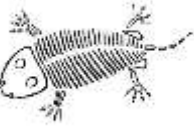





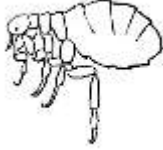





⁵ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 13.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 13.1. Legendar imagens

				
c__meia	fun__	s__	fóss__	__vo
				
can__	__seira	m__	aven__	__ga
				
estend__	an__	r__va	ded__	s__

**Apêndice 13.2. Diferenciar <la>, <le> , <lo> e <lu> de <al>, <el>, <il>, e **

la	le	li	lo	lu
al	el	il	ol	ul

Apêndice 13.3. Ler e escrever palavras

tal	tal	tal	tal	tal
alto	alto	alto	alto	alto
polpa	polpa	polpa	polpa	polpa
til	til	til	til	til
papel	papel	papel	papel	papel
alteia	alteia	alteia	alteia	alteia
leal	leal	leal	leal	leal
pautal	pautal	pautal	pautal	pautal
apalpo	apalpo	apalpo	apalpo	apalpo
palpite	palpite	palpite	palpite	palpite
taipal	taipal	taipal	taipal	taipal
paul	paul	paul	paul	paul
pelta	pelta	pelta	pelta	pelta
tátil	tátil	tátil	tátil	tátil
letal	letal	letal	letal	letal
papal	papal	papal	papal	papal

Apêndice 13.4. Ler e escrever frases

<p>A paleta é alta.</p> <p>O Tito tapa a lapela.</p> <p>O Paulo leu o papel.</p> <p>É o pai e a polpa.</p> <p>É o pau, o pote e o taipal.</p>	<p>A paleta é alta.</p> <p>O Tito tapa a lapela.</p> <p>O Paulo leu o papel.</p> <p>É o pai e a polpa.</p> <p>É o pau, o pote e o taipal.</p>
<p>A paleta é alta.</p> <p>O Tito tapa a lapela.</p> <p>O Paulo leu o papel.</p> <p>É o pai e a polpa.</p> <p>É o pau, o pote e o taipal.</p>	<p>A paleta é alta.</p> <p>O Tito tapa a lapela.</p> <p>O Paulo leu o papel.</p> <p>É o pai e a polpa.</p> <p>É o pau, o pote e o taipal.</p>
<p>A paleta é alta.</p> <p>O Tito tapa a lapela.</p> <p>O Paulo leu o papel.</p> <p>É o pai e a polpa.</p> <p>É o pau, o pote e o taipal.</p>	<p>A paleta é alta.</p> <p>O Tito tapa a lapela.</p> <p>O Paulo leu o papel.</p> <p>É o pai e a polpa.</p> <p>É o pau, o pote e o taipal.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 14 - <d>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['da], ['dɛ] ['de], ['di], ['dɔ], ['do], ['du], [dɐ], [dɨ], [di], [du], ['diw], ['doj], ['dow], ['daj], ['dɛw], ['dɛj] e ['dew] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar, na escrita, o som [d].
- Aprender como os sons ['da], ['dɛ] ['de], ['di], ['dɔ], ['do], ['du], [dɐ], [dɨ], [di], [du], ['diw], ['doj], ['dow], ['daj], ['dɛw], ['dɛj] e ['dew] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <d>.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Uma vez que a grande maioria das consoantes não tem valor fonológico proferível isoladamente, estas serão apresentadas juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que podem assumir, e com os ditongos. No entanto, aconselha-se que este processo seja feito por séries:

- 1.^a série: consoante com vogal tónica – ['da], ['dɛ] ['de], ['di], ['dɔ], ['do], ['du] ;
- 2.^a série: consoante com vogal átona – [dɐ], [dɨ], [di], [du].
- 3.^a série: consoante com ditongo – ['diw], ['doj], ['dow], ['daj], ['dɛw], ['dɛj], ['dew].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['da], ['dɛ] ['de], ['di], ['dɔ], ['do], ['du], [dɐ], [dɨ], [di], [du], ['diw], ['doj], ['dow], ['daj], ['dɛw], ['dɛj] e ['dew] em palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de países e cidades e de animais.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Adão, Dora, Dário, Dinis, Duarte*

Nomes de países e de cidades: *Águeda, Amadora, Esposende, Dinamarca, Canadá, Dubai, Fundão*

Nomes de animais: *doninha, andorinha, crocodilo, veado*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Nota: a letra <d> pode ser articulada com um som mais oclusivo [d], que se ouve mais curto, como em *data* ou *duro*, ou com um som oclusivo fricativado [ð], que é mais longo, como em *adulto* ou *dragão*. No entanto, dados os objetivos destas sequências e o nível de escolaridade, não será assinalada a diferença.

1.ª Série – ['da], ['dɛ], ['de], ['di], ['dɔ], ['do], ['du]:

['da] – *data, bolota, dália, lupa, adaga, cidade, vidro.*

['dɛ] – *débil, roseira, carcaça, adega, calor, livrete, musgo, cadela, túnel.*

['de] – *dedo, galocha, brinco, abadessa, torrada, brilhante, cabedelo, cartola, trinco, cadete, braço, agudeza.*

['di] – *calar, trenó, queijo, pedido, nuvem, dito, carro, penedo, bendito.*

['dɔ] – *dó, filho, mel, carga, dote, chispe, dócil, neto.*

['do] – *doce, azeite, garça, doze, caderno, nata, dolo, cajueiro, calculadora.*

['du] – *duna, altura, videira, duro, musgo, taco, dupla, presépio, adubo, natal, gota, maduro, hindu, precipitação.*

2.ª Série – [dɐ], [di], [di], [du]:

[dɐ] – *dali, milho, danados, damasco, salsa, nada, moda, pimenta, fada, moeda, cauda, paprica, pomada, penso, piada, cogumelos.*

[d̥i] - *aderir, truta, condenar, gruta, candelabro, sardinha, rude, javali, grade, abade, cobarde, rato, sede, serpente.*

[di] – *ditado, calar, dilema, refletir, digital, divisão, ter, dinheiro, flor, divino, mota, cardinal.*

[du] – *dureza, presépio, dúvida, durante, natal, educar, redução, pinheiro, ondular, gota, precipitação, medo, lençol, caldo, lote, azedo, bailado.*

3.^a Série – ['diw], ['doj], ['dow], ['daj], ['dẽw], ['dɛj], ['dew]:

['diw] – *pediu, polpa.*

['doj] – *doído, tomate, garça, casadoiro, cegonha, alface, chamadoiro.*

['dow] – *douro, amargo, roupa, doutor, fisga, miradouro, lince.*

['daj] – *andaime, compasso, judaico, gandaia, esquadro.*

['dẽw] – *bidão, mesa, cidadão, palco, traje, certidão, lesma, brilho, aptidão.*

['dɛj] – *dei, telhado, bandeira, barro, salsicha, cadeira, piscina, madeira, alma.*

['dew] – *deu, mimo, deusa, caleira, varanda, Amadeu, carinho, judeu, abraço.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: da-ta



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem ['da].

Exemplo: da-ta



Repetir o mesmo procedimento para os restantes casos.

Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, convidar os alunos a descobrirem qual é a letra que, quando combinada com as vogais e ditongos que já aprenderam, representa os sons ouvidos.

Explicar que este som é representado pela letra <d> em conjugação com as diferentes vogais e os diferentes ditongos.

2. *A escrita das letras*

Modelar a grafia da letra <d> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 14.1), assim como das sílabas <da> <de>, <di>, <do>, <du>, <diu>, <doi>, <dou>, <dai> <dão>, <dei> e <deu>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <da> <de>, <dé>, <do>, <du>, <dou>, <dai> <dão> e <dei> (Apêndice 14.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não ensinadas aparecem já grafadas.

1. *cadela*, 2. *dominó*, 3. *manada*, 4. *dedo*, 5. *gelado*.
6. *cauda*, 7. *bigode*, 8. *grade*, 9. *duna*, 10. *bidé*.
11. *miradouro*, 12. *bidão*, 13. *cadeira*, 14. *andaime*.
15. *passadeira*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. *Consolidação*

a) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 14.3) aos alunos, usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio⁶;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

⁶ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Lista de palavras:

data, idade, piada, dia, ditado, pedido, dote, deita, dieta, duelo, dela, deu, tudo, pode, dão, pitada, poda, Alda, tapado.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 14.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 14.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A Dália pede o pão à Alda.

O Adão leu o ditado ao tio.

É o dia da poda.

Pedi a lupa e o papel à Dalila.

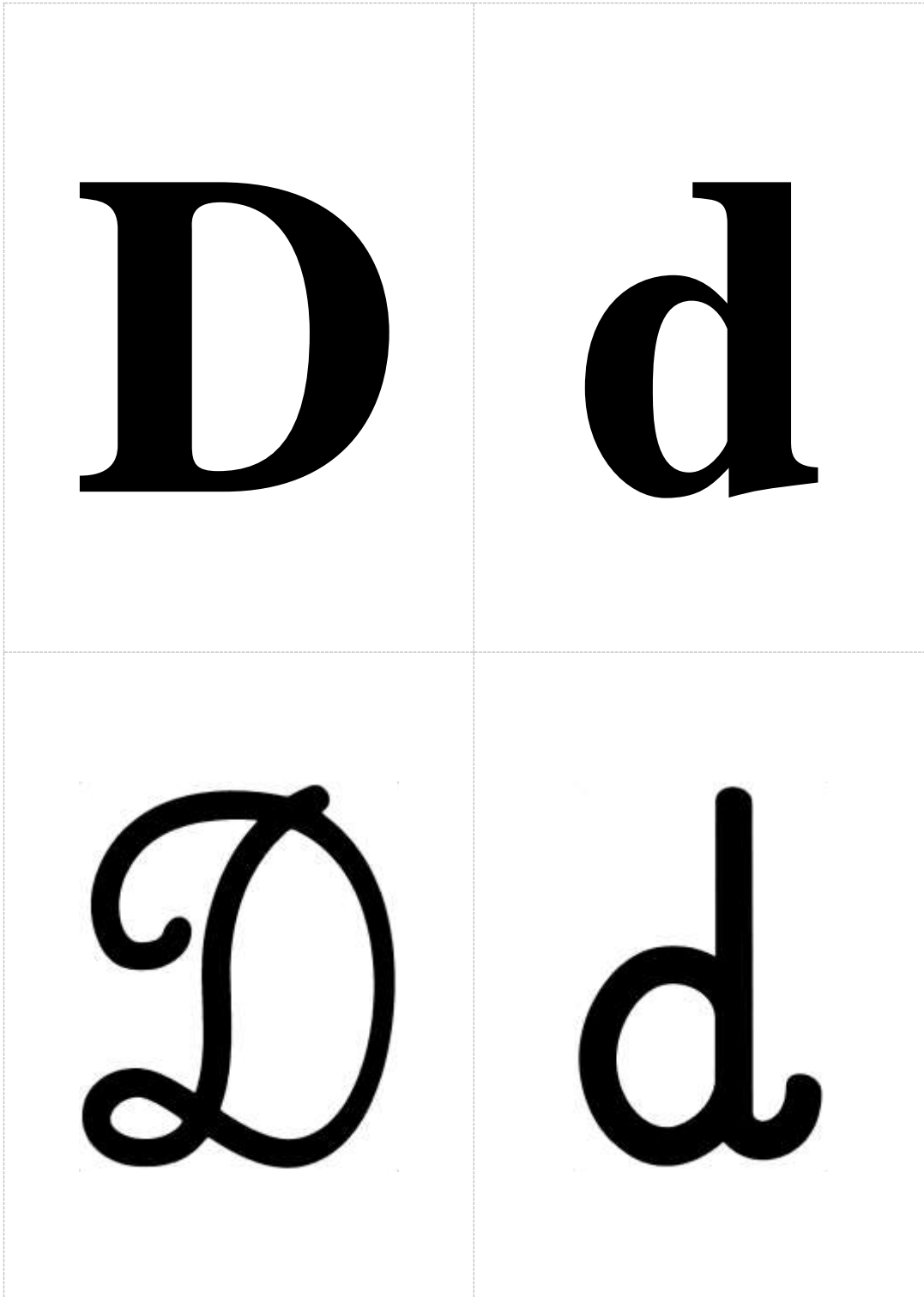
O ídolo do Paulo é o pai.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 14. 4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.








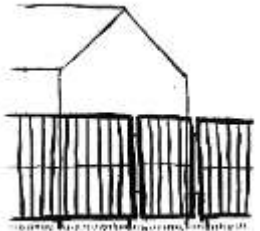



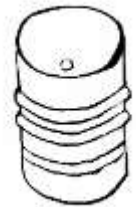
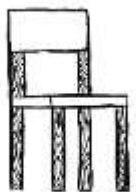
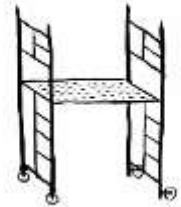
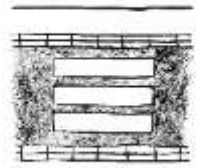
4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 14.1. Cartões com a letra <d> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 14.2. Legendar imagens

				
ca_____	___ minó	mana___	_____	ge_____
				
cau___	bigó ___	gra ___	___na	bi ___
				
mira___ro	bi_____	ca___ra	an___me	___ssa ___ra

Apêndice 14.3. Ler e escrever palavras

data	data	data	data	data
idade	idade	idade	idade	idade
piada	piada	piada	piada	piada
dia	dia	dia	dia	dia
ditado	ditado	ditado	ditado	ditado
pedido	pedido	pedido	pedido	pedido
dote	dote	dote	dote	dote
deita	deita	deita	deita	deita
dieta	dieta	dieta	dieta	dieta
duelo	duelo	duelo	duelo	duelo
dela	dela	dela	dela	dela
Alda	Alda	Alda	Alda	Alda
deu	deu	deu	deu	deu
tudo	tudo	tudo	tudo	tudo
pode	pode	pode	pode	pode
dão	dão	dão	dão	dão
pitada	pitada	pitada	pitada	pitada
poda	poda	poda	poda	poda
tapado	tapado	tapado	tapado	tapado

Apêndice 14.4. Ler e escrever frases

<p>A Dália pede o pão à Alda.</p> <p>O Adão leu o ditado ao tio.</p> <p>É o dia da poda.</p> <p>Pedi a lupa e o papel à Dalila.</p> <p>O ídolo do Paulo é o pai.</p>	<p>A Dália pede o pão à Alda.</p> <p>O Adão leu o ditado ao tio.</p> <p>É o dia da poda.</p> <p>Pedi a lupa e o papel à Dalila.</p> <p>O ídolo do Paulo é o pai.</p>
<p>A Dália pede o pão à Alda.</p> <p>O Adão leu o ditado ao tio.</p> <p>É o dia da poda.</p> <p>Pedi a lupa e o papel à Dalila.</p> <p>O ídolo do Paulo é o pai.</p>	<p>A Dália pede o pão à Alda.</p> <p>O Adão leu o ditado ao tio.</p> <p>É o dia da poda.</p> <p>Pedi a lupa e o papel à Dalila.</p> <p>O ídolo do Paulo é o pai.</p>
<p>A Dália pede o pão à Alda.</p> <p>O Adão leu o ditado ao tio.</p> <p>É o dia da poda.</p> <p>Pedi a lupa e o papel à Dalila.</p> <p>O ídolo do Paulo é o pai.</p>	<p>A Dália pede o pão à Alda.</p> <p>O Adão leu o ditado ao tio.</p> <p>É o dia da poda.</p> <p>Pedi a lupa e o papel à Dalila.</p> <p>O ídolo do Paulo é o pai.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 15 - <m>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['ma], ['mɛ], ['me], ['mi], ['mɔ], ['mo], ['mu], [mɐ], [mi], [mi], [mu], [mju], ['moj]/['mɔj], [maj], [maw], ['mẽw], ['mew] e ['mɛj] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar o som [m] na escrita.
- Aprender como os sons ['ma], ['mɛ], ['me], ['mi], ['mɔ], ['mo], ['mu], [mɐ], [mi], [mi], [mu], [mju], ['moj]/['mɔj], [maj], [maw], ['mẽw], ['mew] e ['mɛj] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <m>.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

O fonema [m] é difícil de identificar na cadeia acústica. É uma consoante oclusiva, não tem valor proferível. É fundamental que os alunos observem a diferença entre a articulação dos sons [a] e ['ma] e vejam a forma como colocam a boca para pronunciar estes sons. Este exercício pode ser feito com recurso a um espelho.

Dado que esta consoante não tem valor fonológico proferível, sugere-se que esta seja apresentada juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir, e com os ditongos. No entanto, aconselha-se que este processo seja feito por séries:

- 1.^a série: consoante com vogal tónica – ['ma], ['mɛ], ['me], ['mi], ['mɔ], ['mo] ['mu];
- 2.^a série: consoante com os outros sons das vogais – [mɐ], [mi], [mi], [mu];
- 3.^a série: consoante com ditongos – [mju], ['moj]/['mɔj], [maj], [maw], ['mẽw], ['mew] e ['mɛj].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['ma], ['mɛ], ['me], ['mi], ['mɔ], ['mo], ['mu], [mɐ], [mi], [mi], [mu], [mju], ['moj]/['mɔj], [maj], [maw], ['mẽw], ['mew] e ['mɛj] em palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de objetos e de animais.

Exemplos:

Nomes de pessoas: **Matilde, Mauro, Miguel, Simão, Micaela, Melissa...**

Nomes de objetos: **machado, medalha, missangas, mochila, muletas...**

Nomes de animais: **salmão, macaco, leão, minhoca, mula, mocho...**

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – ['ma], ['mɛ], ['me], ['mi], ['mɔ], ['mo], ['mu]:

['ma] – **mapa, relógio, maca, anel, mala, tomada, pulseira, tomate, remate, brinco, pomada, camada, papel.**

['mɛ] – **meta, médico, nota, meca, polícia.**

['me] – **medo, camelo, teatro, ameno, cinema, cometa, escultura.**

['mi] – **mina, farmácia, mimo, moderno, mica, mito, amor, amiga, comida, paixão, temido, agradecer, postigo, camisa, comi, seguro, casebre, temi.**

['mɔ] – **mota, mola, simplicidade, amora, complexo.**

['mo] – **mofo, sofá, famoso, campismo, escuta, almoço.**

['mu] – **portão, sacola, muro, calçada, mula, imune, jumento, mamute, celeiro.**

2.ª Série – [mɐ], [mi], [mi], [mu]:

[mɐ] – **macio, comércio, maduro, vendedor, maçada, rematar, saldos, tema, compras, puma, lima, economia, pijama, toma.**

[mɨ] – **m**exer, pintura, **m**enino, cera, **m**edida, **m**etade, competição, **m**emelar, campeões, fome, leme, vencedor, cume, perdedor, arame, salame, derrota, volume, campeonato.

[mi] – **m**izade, janeiro, lagosta, **m**inuta, florista, lâ**m**ina, mimalho.

[mu] – **m**over, difícil, **m**orada, **m**oreno, organizado, **c**ó**m**oda, **c**imo, **s**umo, arrumação, **d**écimo, **f**umo, **r**emo, funcionário, cavalo, **m**udar, **m**ugido, caracol, **m**uleta, lesma, **t**ú**m**ulo, golfinho, falcão.

3.^a Série – [mju], ['moj]/['mɔj], [maj], [maw], ['mẽw], ['mew] e ['mɛj]:

[mju] – **m**iudinho, bombeiro, **e**sm**i**uçar, pintor.

['moj] / ['mɔj] – **m**oita, professor, educador, tramoia.

[maj] – **m**aior, química, história, **m**aionese, des**m**aiar.

[maw] – ciências, **m**auritana, português, **m**auriciano, chinês.

['mẽw] – **m**ão, corpo, alemão, jiboia, corrimão, foca, trenó, irmão, pulmão, coral, salmão, fragata, sardinha, limão.

['mew] – carapuça, **m**eu, pimenta, pescada, pigmeu.

['mɛj] – **m**eia, filetes, bicicleta, **m**eigo, móvel, arroz, ameixa, cimeira, massa, fumeiro, enguia, enfermeiro.

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: ma-pa



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som ['ma].

Exemplo: ma-pa



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, incentivar os alunos a descobrirem qual é a letra que representa o som que aparece nas palavras associado às vogais e ditongos e já aprendidos. Explicar que este som é representado, na escrita, pela letra <m>.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <m> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 15.1), assim como das sequências <ma>, <me>, <mi>, <mo>, <mo>, <miu>, <mui>, <moi>, <mou>, <mai>, <mau>, <mão>, <mei>, <meu> e <mãe>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <ma>, <me>, <mi>, <mo>, <mu>, <mai>, <mão> e <mei> (Apêndice 15.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não ensinadas aparecem já grafadas.

1. *maca*, 2. *menino*, 3. *milho*, 4. *mola*, 5. *mula*.
6. *cometa*, 7. *tomate*, 8. *camisa*, 9. *cómoda*, 10. *mamute*.
11. *mão*, 12. *ameixa*, 13. *maionese*, 14. *limão*, 15. *meia*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 15.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio⁷;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

puma, meta, mimo, mal, muda, mãe, amuleto, dama, meu, mau, lema, moita, medo, melodia, muito, limite, modelo, pomada, alemão, meia, mel.

⁷ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 15.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 15.4) adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A Ema leu o mapa de Milão.

O Damião dá mimo à mula.

O puma mete medo ao Paulo.

O meu tio é de Almada.

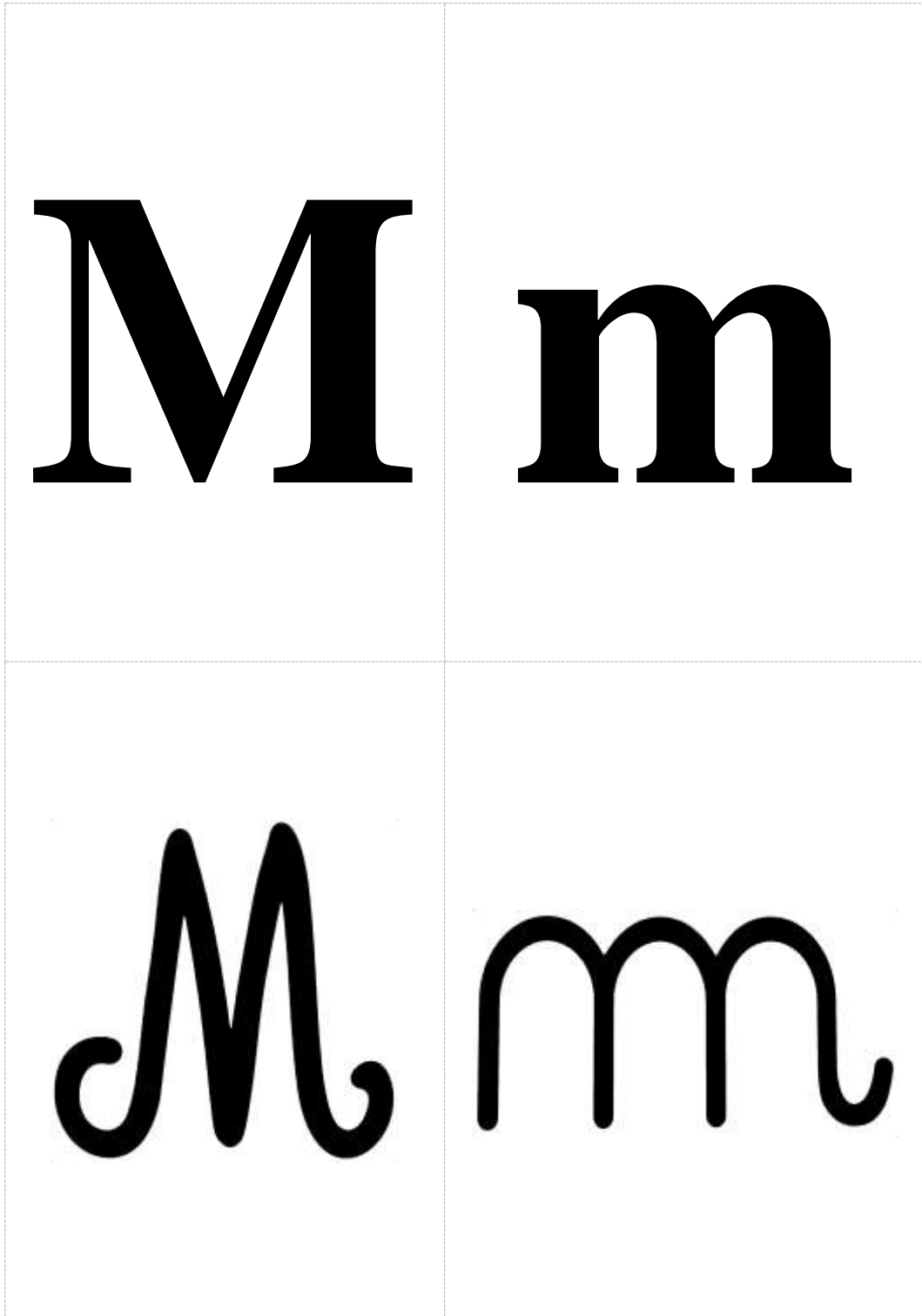
Metade do melão é da Amélia.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 15.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.









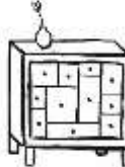






4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 15.1. Cartões com a letra <m> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 15.2. Legendar imagens

				
___ ca	___ nino	___ lho	_____	_____
				
co_____	_____	ca___sa	có_____	_____
				
_____	a _____ xa	_____ onese	_____	_____ a

Apêndice 15.3. Ler e escrever palavras

puma	puma	puma	puma	puma
meta	meta	meta	meta	meta
mimo	mimo	mimo	mimo	mimo
mal	mal	mal	mal	mal
muda	muda	muda	muda	muda
mãe	mãe	mãe	mãe	mãe
amuleto	amuleto	amuleto	amuleto	amuleto
dama	dama	dama	dama	dama
meu	meu	meu	meu	meu
mau	mau	mau	mau	mau
lema	lema	lema	lema	lema
moita	moita	moita	moita	moita
medo	medo	medo	medo	medo
melodia	melodia	melodia	melodia	melodia
muito	muito	muito	muito	muito
limite	limite	limite	limite	limite
modelo	modelo	modelo	modelo	modelo
pomada	pomada	pomada	pomada	pomada
alemão	alemão	alemão	alemão	alemão
meia	meia	meia	meia	meia
mel	mel	mel	mel	mel

Apêndice 15.4. Ler e escrever frases

<p>A Ema leu o mapa de Milão.</p> <p>O Damião dá mimo à mula.</p> <p>O puma mete medo ao Paulo.</p> <p>O meu tio é de Almada.</p> <p>Metade do melão é da Amélia.</p>	<p>A Ema leu o mapa de Milão.</p> <p>O Damião dá mimo à mula.</p> <p>O puma mete medo ao Paulo.</p> <p>O meu tio é de Almada.</p> <p>Metade do melão é da Amélia.</p>
<p>A Ema leu o mapa de Milão.</p> <p>O Damião dá mimo à mula.</p> <p>O puma mete medo ao Paulo.</p> <p>O meu tio é de Almada.</p> <p>Metade do melão é da Amélia.</p>	<p>A Ema leu o mapa de Milão.</p> <p>O Damião dá mimo à mula.</p> <p>O puma mete medo ao Paulo.</p> <p>O meu tio é de Almada.</p> <p>Metade do melão é da Amélia.</p>
<p>A Ema leu o mapa de Milão.</p> <p>O Damião dá mimo à mula.</p> <p>O puma mete medo ao Paulo.</p> <p>O meu tio é de Almada.</p> <p>Metade do melão é da Amélia.</p>	<p>A Ema leu o mapa de Milão.</p> <p>O Damião dá mimo à mula.</p> <p>O puma mete medo ao Paulo.</p> <p>O meu tio é de Almada.</p> <p>Metade do melão é da Amélia.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 16 - <v>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['va], ['vɛ], ['ve], ['vi], ['vɔ], ['vo], ['vu], [vɐ], [vi], [vi], [vu], [vaj], ['vaw], ['vẽw] e ['vej] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar o som [v] na escrita.
- Aprender como os sons ['va], ['vɛ], ['ve], ['vi], ['vɔ], ['vo], ['vu], [vɐ], [vi], [vi], [vu], [vaj], ['vaw], ['vẽw] e ['vej] podem ser representados na escrita
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <v>.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Uma vez que a grande maioria das consoantes não tem valor proferível isoladamente, estas serão apresentadas juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir, e com os ditongos. No entanto, aconselha-se que este processo seja feito por séries:

1.^a série: consoante com vogal tónica – ['va], ['vɛ], ['ve], ['vi], ['vɔ], ['vo], ['vu]:

2.^a série: consoante com os outros sons das vogais – [vɐ], [vi], [vi], [vu]:

3.^a série: consoante com ditongos – [vaj], ['vaw], ['vẽw] e ['vej].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os ['va], ['vɛ], ['ve], ['vi], ['vɔ], ['vo], ['vu], [vɐ], [vi], [vi], [vu], [vaj], ['vaw], ['vẽw] e ['vej] nas palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de animais e de frutos e legumes.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Viviane, Vicente, Vera, Vítor...*

Nomes de animais : *vaca, veado, javali...*

Nomes de frutos e de legumes: *vagem, uva, quivi, couve...*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – ['va], ['vɛ], ['ve], ['vi], ['vɔ], ['vo], ['vu]:

['va] – *vaga, truta, vaca, vale, esquilo, vara, vaso, sapo, gravado, elefante, aprovado, cavalo, pinheiro, carvalho.*

['vɛ] – *vela, veto, salgado, velho, vénia, tampa, caravela.*

['ve] – *novelo, costura, palhaço, armário, gaveta.*

['vi] – *vira, salina, vila, vida, vidro, helicóptero, camião, adivinha, barco, aviso, azevinho, bovino, comovido, divino, ervilha.*

['vɔ] – *vota, tropeçar, voto, cair, vossa, questionar, gaivota, interrogação, avó, exclamação, bisavó, pontuação.*

['vo] – *nervoso, sopra, raivoso, secreto, avô, tio, bisavô, fita.*

['vu] – *alvura, cobiça, gravura, nervura, fervura.*

2.ª Série – [vɛ], [vi], [vi], [vu]:

[vɛ] – *valor, tesouro, vassoura, cofre, valente, medroso, elevador, adjetivação, manada.*

[vi] – *veludo, cómoda, veneno, transparente, avelã, opaco, avenida, chávina, tatuagem, ave, crocodilo, nave, clave, turbulência, breve, chave, rancho, couve, concerto.*

[vi] – *vitória, virose, visita, avião, cívico.*

[vu] – *faculdade, volume, volante, universidade, árvore, formação, convocar, favorito, curso, revolução, disciplinas, novo, alvo, corvo, salteador, bravo, ladrão, adesivo, válvula.*

3.^a Série – [vaj], ['vaw], ['vẽw] e ['vej]:

[vaj] – *faixa, vaivém, urso, vaidade, vaidoso, alemão, havaiano, preguiçoso, desvairado, sensível.*

['vaw] – *vau, retrato.*

['vẽw] – *vão, carvão, petro, nevão, cobra, pavão, trovão, troco.*

['vej] – *veio, tarde, aveia, caveira, manhã, chuveiro, geleia, oliveira, linguagem, silveira, ninhada.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registradas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: va-so



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [v'a].

Exemplo: va-so



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Após estes trabalhos de identificação dos sons-alvo em palavras, o professor deve convidar os alunos a descobrirem qual é a letra que, quando combinada com as vogais que já aprenderam, representa os sons ouvidos. Explicar que estes sons são representados pela letra <v> em conjugação com as diferentes vogais e os diferentes ditongos.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <v> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 16.1), assim como das sequências <va>, <ve>, <vi>, <vo>, <vu>, <viu>, <vou>, <vai>, <vau>, <vão> e <vei>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <va>, <ve>, <vi>, <vo>, <vai>, <vão> e <vei>. (Apêndice 16.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não aprendidas aparecem já grafadas.

1. vaso, 2. volante, 3. vela, 4. vidro, 5. vassoura.
6. cavalo, 7. avelã, 8. avião, 9. gaivota, 10. ervilhas.
11. vaivém, 12. carvão, 13. chuveiro, 14. pavão, 15. oliveira.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 16.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio⁸;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

ovo, viola, voto, vida, vale, vaidade, vão, ativo, veludo, lavou, veia, adotivo, valete, alvo, ave, dádiva, veto, vivo, elevado, avó.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 16.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

⁸ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 16.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A Violeta levou o loto à Ivete.

A Eva deu a avelã ao tio Vilela.

O Ivo viu o veado da mata da vila.

A Eva lavou a mala de veludo.

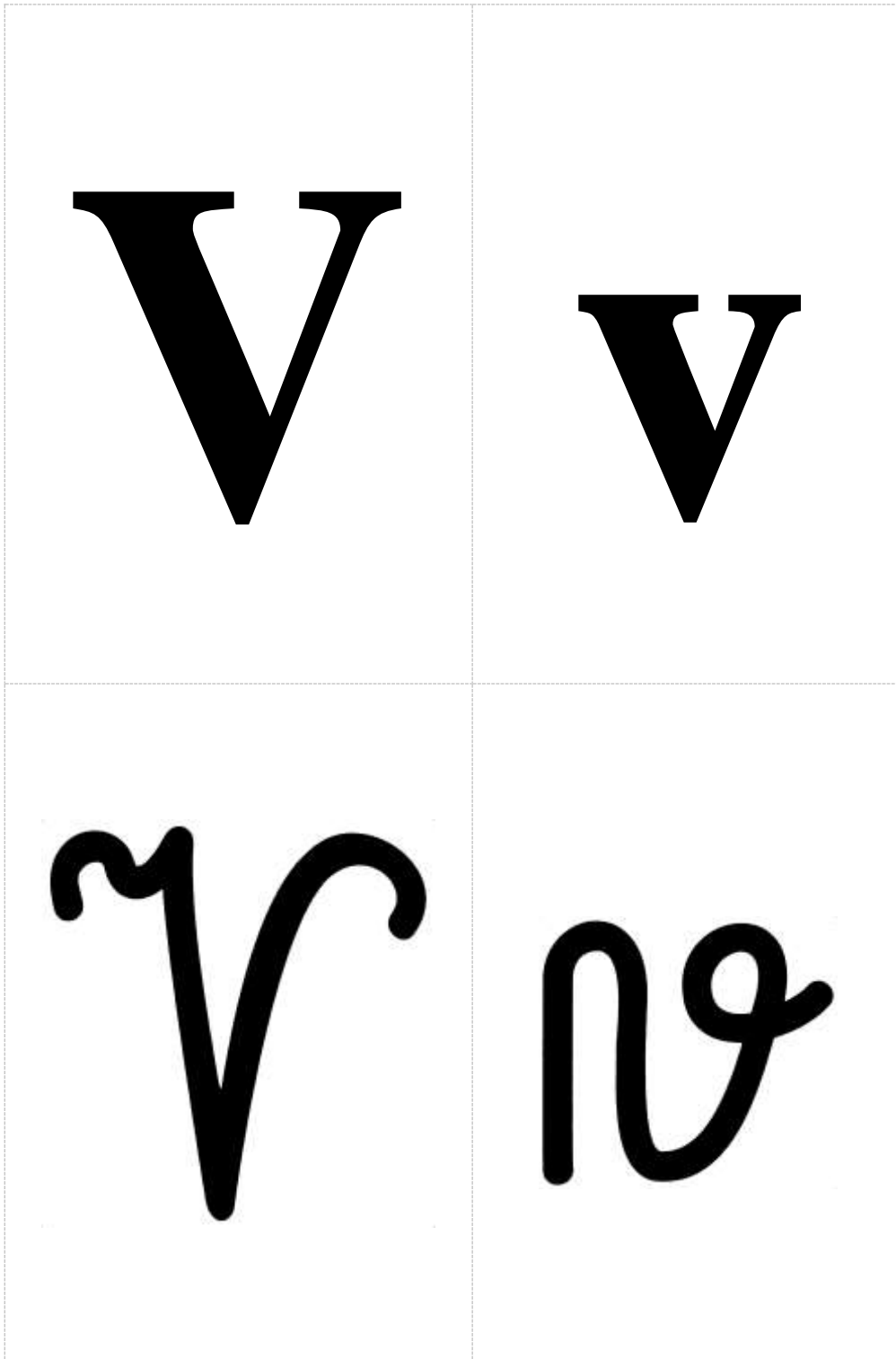
A viola é do pai.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 16.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.



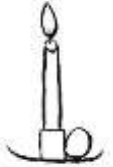
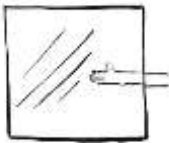








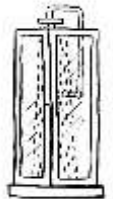


4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 16.1. Cartões com a letra <v> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 16.2. Legendar imagens

				
___so	___lan___	_____	___dro	___ssoura
				
ca_____	_____	_____	gai_____	er___lhas
				
___vém	car _____	chu___ro	_____	_____ra

Apêndice 16.3. Ler e escrever palavras

ovo	ovo	ovo	ovo	ovo
viola	viola	viola	viola	viola
voto	voto	voto	voto	voto
vida	vida	vida	vida	vida
vale	vale	vale	vale	vale
vaidade	vaidade	vaidade	vaidade	vaidade
vão	vão	vão	vão	vão
ativo	ativo	ativo	ativo	ativo
veludo	veludo	veludo	veludo	veludo
lavou	lavou	lavou	lavou	lavou
veia	veia	veia	veia	veia
adotivo	adotivo	adotivo	adotivo	adotivo
valete	valete	valete	valete	valete
alvo	alvo	alvo	alvo	alvo
ave	ave	ave	ave	ave
dádiva	dádiva	dádiva	dádiva	dádiva
veto	veto	veto	veto	veto
vivo	vivo	vivo	vivo	vivo
elevado	elevado	elevado	elevado	elevado
avó	avó	avó	avó	avó

Apêndice 15.4. Ler e escrever frases

A Violeta levou o loto à Ivete.	A Violeta levou o loto à Ivete.
A Eva deu a avelã ao tio Vilela.	A Eva deu a avelã ao tio Vilela.
O Ivo viu o veado da mata da vila.	O Ivo viu o veado da mata da vila.
A Dalila lavou a mala de veludo.	A Dalila lavou a mala de veludo.
A viola é do pai.	A viola é do pai.
A Violeta levou o loto à Ivete.	A Violeta levou o loto à Ivete.
A Eva deu a avelã ao tio Vilela.	A Eva deu a avelã ao tio Vilela.
O Ivo viu o veado da mata da vila.	O Ivo viu o veado da mata da vila.
A Dalila lavou a mala de veludo.	A Dalila lavou a mala de veludo.
A viola é do pai.	A viola é do pai.
A Violeta levou o loto à Ivete.	A Violeta levou o loto à Ivete.
A Eva deu a avelã ao tio Vilela.	A Eva deu a avelã ao tio Vilela.
O Ivo viu o veado da mata da vila.	O Ivo viu o veado da mata da vila.
A Dalila lavou a mala de veludo.	A Dalila lavou a mala de veludo.
A viola é do pai.	A viola é do pai.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 17 - <c>/<ç>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons [ˈsɛ], [ˈse], [si], [ˈsi], [si], [ˈsɐj], [ˈsew], [ˈsa]/[sa], [ˈsɔ], [ˈso], [su], [ˈsẽw], [ˈka], [kɐ], [ˈkɔ], [ˈko], [ˈku], [ku], [kwi], [ˈkoj], [ˈkaj], [ˈkaw] e [ˈkẽw] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender as regras de representação dos sons [s] e [k] com a letra <c>.
- Aprender como os sons [ˈsɛ], [ˈse], [si], [ˈsi], [si], [ˈsɐj], [ˈsew], [ˈsa]/[sa], [ˈsɔ], [ˈso], [su], [ˈsẽw], [ˈka], [kɐ], [ˈkɔ], [ˈko], [ˈku], [ku], [kwi], [ˈkoj], [ˈkaj], [ˈkaw] e [ˈkẽw] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <c>/<ç>.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Nesta sequência didática, os alunos vão aprender que uma mesma letra pode representar, na escrita, mais do que um som e, ainda, que, um mesmo som pode ser representado, na escrita, por mais do que uma letra.

O som [s] pode ser grafado com as letras <c>/<ç>, <s> e <x> e com o dígrafo <ss>. Por sua vez, o som [k] pode ser representado pelas letras <c> e <q>. Nesta sequência, são apenas abordados os casos em que o som [s] é representado com as letras <c>/<ç> e o som [k] pela letra <c>.

Uma vez que a grande maioria das consoantes não tem valor fonológico proferível isoladamente, estas serão apresentadas juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir, e com os ditongos. Aconselha-se a que este processo seja feito por séries:

- 1.^a série: palavras em que a letra <c> representa o som [s];
- 2.^a série: palavras em que a letra <ç> representa o som [s];
- 3.^a série: palavras em que a letra <c> representa o som [k].

Explicar aos alunos que a letra <c> é “especial” porque pode representar, na escrita, sons diferentes em função das vogais que estão a seguir a ela.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['sɛ], ['se], [sɨ], ['si], [si], ['sɐj], ['sew], ['sa]/[sa], ['sɔ], ['so], [su], ['sẽw], ['ka], [kɐ], ['kɔ], ['ko], ['ku], [ku], [kwi], ['koj], ['kaj], ['kaw] e ['kẽw] em palavras.

Informar os alunos que vão ouvir ler uma lista de palavras e que terão de identificar, conforme a instrução do professor, aquelas em que ouvem os sons [s] ou [k].

Lista de palavras:

Cidália, Célia, cegonha, sílaba, caracol, sal, alce, cigarra, couve, sapo, sino, sol, caçador, cebola, Cátia, alface, cenoura, queijo, ação, açúcar, acelga, leque, vaca, quilo, cabra, Catarina, cão, aquilo.

Tarefa 1 – som-alvo [s]

Convidar os alunos a identificar, nas palavras ouvidas, aquelas em que ouvem o som [s] (independentemente de este ser representado, na escrita, com as letras <c>/<ç> ou <s>). De seguida, escrevê-las no quadro. O registo dever ser organizado em três colunas: numa listando as palavras em que esse som se representa, na escrita, pela letra <c> sem cedilha; noutra em que o som se representa com a letra <c> com cedilha; noutra ainda, as palavras em que o som se representa com a letra <s>. Por fim, levar os alunos a inferir que o som [s] se pode representar, na escrita, de maneiras diferentes. No entanto, nesta sequência, apenas será abordada a letra <c> com e sem cedilha.

Tarefa 2 – som-alvo [k]

Convidar os alunos a identificar, nas palavras ouvidas, aquelas em que ouvem o som [k] (independentemente de este ser representado, na escrita, com as letras <c> ou <q>). De seguida, escrevê-las no quadro. O registo dever ser organizado em duas colunas: numa listando as palavras em que esse som se representa, na escrita, pela letra <c>; noutra em que o som se representa com a letra <q>. Por fim, levar os alunos a inferir que o som [k] se pode representar, na escrita, de maneiras diferentes. No entanto, nesta sequência, apenas será abordada a letra <c>.

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem cada um dos sons-alvo e registá-las no quadro, em colunas diferentes. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – 1.ª série: palavras em que a letra <c> representa o som [s]:

[ˈsɛ] – *cego, olfato, cela.*

[ˈse] – *cedo, tarde, morcego, pulga, aceno, faceta, fantasma.*

[si] – *cenoura, medo, cebola, terror, cenário, cereja, morangos, bracelete, avelã, face, doce, lince, alce, alface, tuba.*

[ˈsi] – *cimo, filmagem, cívico, ritual, dominó, recibo, aborrecido, bagagem, teci, garagem, venci, torci, descí, goma.*

[si] – *filmagem, ritual, cinema, dominó, cidade, acidente, bagagem, terreno, décimo.*

[ˈsɛj] – *receita, porta, azar, azeite, lotaria, doceiro.*

[ˈsɛw] – *liceu, gíria, mereceu, golpe, abasteceu, janela, aborreceu.*

2.ª Série – palavras em que a letra <ç> representa o som [s]:

[ˈsa]/[sa] – *abraçar, garfo, janela, troça, ripa, chave, trança, taça, vaso, alça, almoçar.*

[ˈsɔ] – *graçola, elefante, roseira, criançola, metro, rançosa.*

[ˈso] – *barco, açorda, tinta, quintal, espaçoso, nabiça, forçoso,*

[su] – *braço, açúcar, roleta, berço, garfo, amora, doçura, baloiço, caderno, serviço, cabeçudo, caixote, brinco, beijudo, muçulmano, doninha, açude, moço,*

[ˈsɛw] – *batata, tigre, afeição, tostado, prata, refeição, lição, melro, audição.*

3.ª Série – 3.ª série: palavras em que a letra <c> representa o som [k]:

[ˈka] – *cato, fogo, foguete, cálice, uvas, educado, amêndoa, abacate, amendoim.*

[kɐ] – *cavalo, colagem, camelo, caravela, público, camaleão, alcatifa, ferrugem, bacalhau, ananás, anca, boca, papaia, arca, África, limão, época, cabelo.*

[ˈkɔ] – *copo, cobre, trança, cola, chacota, fotocópia, ricota,*

[ˈko] – *cores, pasta, coto, mochila, escova, alcofa, pluma, picoto.*

[ˈku] – *cubo, pudim, cume, tarte, Cuba, bicudo, forno, alcunha, presidente, escuro, reitor, procura.*

[ku] – *colete, rima, coruja, trigo, comovido, rumo, chocolate, âncora, decorar, arco, taco, colete, bico, elástico, nata, disco, pudim, culinária, tarte, cupido, curral, cunhado, cozinhado, forno, óculos, reitor, locutor.*

[kwi] – *cuidar, fintar, cuidado, monitor.*

[ˈkoj] – *trânsito, biscoito, comida, coisa.*

[ˈkaj] – *caí, caixa, malabarista, Cairo, tecla.*

[ˈkaw] – *caule, folha, cauda, rabo, causa, floresta.*

[ˈkêw] – *cão, balcão, meta, falcão, nota, vulcão.*

Convidar os alunos a analisar algumas das palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: ca-ma



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [ˈka].

Exemplo: ca-ma



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Solicitar aos alunos a descoberta da letra que pode representar, na escrita, os sons-alvo ([s] e [k]) e levá-los a inferir que estão perante uma letra muito especial, na medida em que a letra <c>:

- Pode representar, na escrita, sons diferentes em função das vogais que estão a seguir a ela;
- Sem cedilha, representa o som [s] quando é seguida das letras <e> e <i>, como nas palavras *cego* ou *cidade*.
- Com cedilha, representa sempre o som [s], como nas palavras *caça, aço* ou *açúcar*, e só pode ser seguida das vogais <a>, <o> e <u>.
- Pode representar o som [k] quando é seguida das letras <a>, <o> e <u>, como nas palavras *cato, colo* e *acusar*.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <c> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 17.1), assim como das sequências <ca >, <ce>, <ci>, <co>, <cu>, <cui >, <coi>, <cou>, <cai>, <cau>, <cão>, <ceu> e <cei>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <ca>, <ce>, <ci>, <co>, <cu>, <coi>, <cou>, <cai>, <cau> e <cão> (Apêndice 17.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não aprendidas aparecem já grafadas.

1. *cavalo*, 2. *cenoura*, 3. *cigarra*, 4. *cuco*, 5. *copo*.
7. *bicicleta*, 7. *escova*, 8. *barco*, 9. *celeiro*, 10. *cuco*.
11. *biscoito*, 12. *caixa*, 13. *cauda*, 14. *vulcão*, 15. *couve*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser previamente nomeadas.

3. Consolidação

a) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir aos alunos a lista de palavras (Apêndice 17.3), usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio⁹;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

vaca, cedo, cimo, colete, cuidado, picoto, cume, cidade, camelo, tolice, cola, teci, pacote, caule, cela, liceu, coitado, cupido, aceito, capicua.

⁹ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 17.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 17.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A Mila ouve o cuco.

A Cátia come o doce de melão da mãe.

É a cauda do cão.

A Cidália vai cedo à cidade.

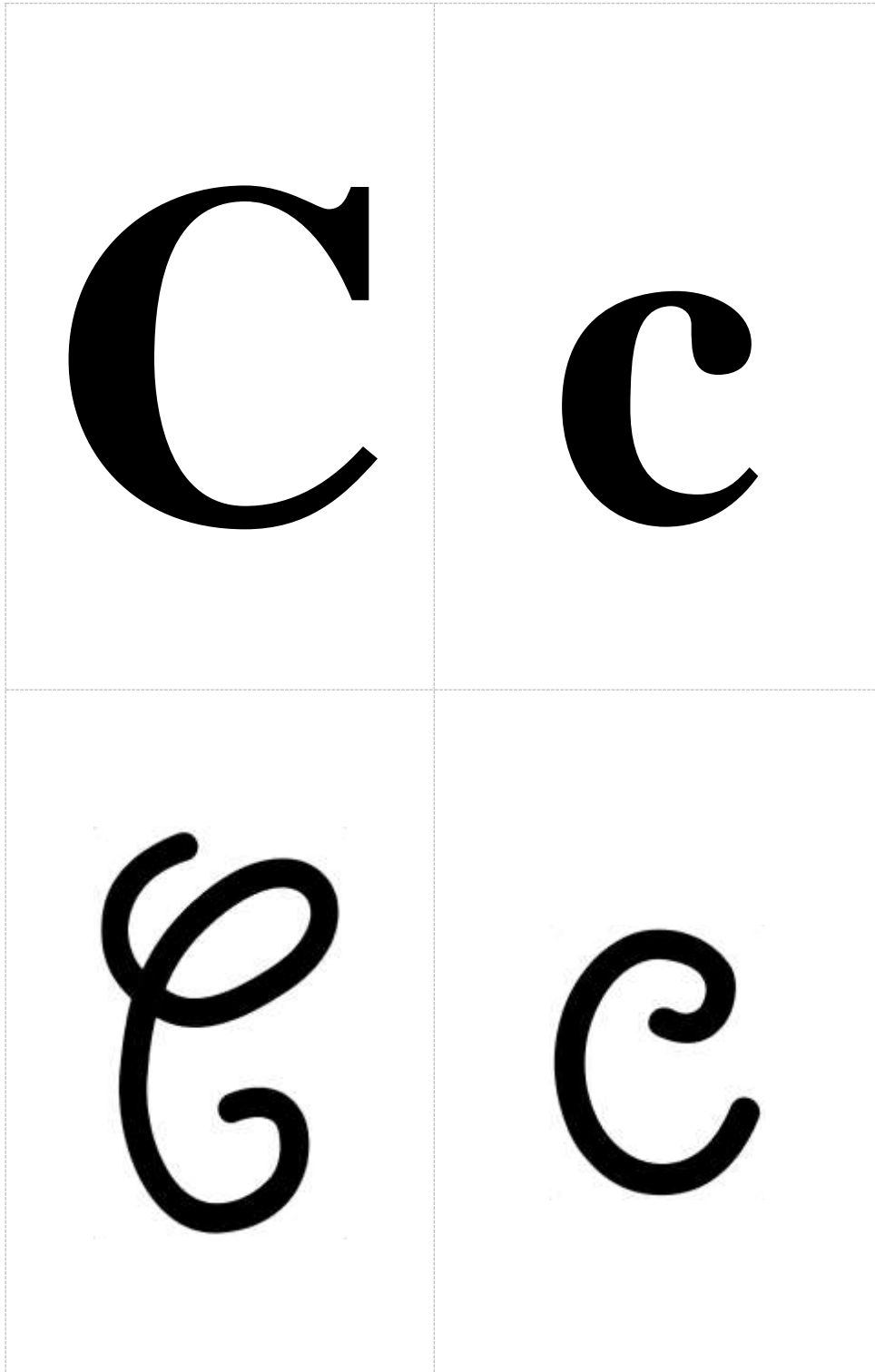
O Camilo toma o copo de leite.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 17.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.




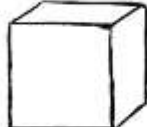



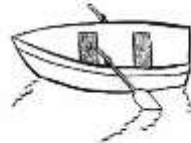



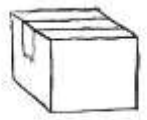



4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 17.1. Cartões com a letra <c> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 17.2. Legendar imagens

				
_____	___ noura	___ garra	___ bo	_____
				
bi ___ cle ___	es _____	bar ___	_____ro	_____
				
bis _____	_____ xa	_____	_____	_____

Apêndice 17.3. Ler e escrever palavras

vaca	vaca	vaca	vaca	vaca
cedo	cedo	cedo	cedo	cedo
cimo	cimo	cimo	cimo	cimo
colete	colete	colete	colete	colete
cuidado	cuidado	cuidado	cuidado	cuidado
picoto	picoto	picoto	picoto	picoto
cume	cume	cume	cume	cume
cidade	cidade	cidade	cidade	cidade
camelo	camelo	camelo	cidade	camelo
tolice	tolice	tolice	camelo	tolice
cola	cola	cola	tolice	cola
teci	teci	teci	cola	teci
pacote	pacote	pacote	teci	pacote
caule	caule	caule	pacote	caule
cela	cela	cela	caule	cela
liceu	liceu	liceu	liceu	liceu
coitado	coitado	coitado	coitado	coitado
cupido	cupido	cupido	cupido	cupido
aceito	aceito	aceito	aceito	aceito
capicua	capicua	capicua	capicua	capicua

Apêndice 17.4. Ler e escrever frases

<p>A Mila ouve o cuco.</p> <p>A Cátia come o doce de melão da mãe.</p> <p>É a cauda do cão.</p> <p>A Cidália vai cedo à cidade.</p> <p>O Camilo toma o copo de leite.</p>	<p>A Mila ouve o cuco.</p> <p>A Cátia come o doce de melão da mãe.</p> <p>É a cauda do cão.</p> <p>A Cidália vai cedo à cidade.</p> <p>O Camilo toma o copo de leite.</p>
<p>A Mila ouve o cuco.</p> <p>A Cátia come o doce de melão da mãe.</p> <p>É a cauda do cão.</p> <p>A Cidália vai cedo à cidade.</p> <p>O Camilo toma o copo de leite.</p>	<p>A Mila ouve o cuco.</p> <p>A Cátia come o doce de melão da mãe.</p> <p>É a cauda do cão.</p> <p>A Cidália vai cedo à cidade.</p> <p>O Camilo toma o copo de leite.</p>
<p>A Mila ouve o cuco.</p> <p>A Cátia come o doce de melão da mãe.</p> <p>É a cauda do cão.</p> <p>A Cidália vai cedo à cidade.</p> <p>O Camilo toma o copo de leite.</p>	<p>A Mila ouve o cuco.</p> <p>A Cátia come o doce de melão da mãe.</p> <p>É a cauda do cão.</p> <p>A Cidália vai cedo à cidade.</p> <p>O Camilo toma o copo de leite.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 18 - <q>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['kwa], [kwɐ], ['kɛ], ['ke], [ki], ['ki], ['kwi], ['kɔ], [kwɔ], ['kwo], [kwu], [kɐj], ['kɔj] e ['kwɐw].
- Promover a consciência fonológica.
- Promover as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar o som [k] na escrita.
- Aprender como os sons ['kwa], [kwɐ], ['kɛ], ['ke], [ki], ['ki], ['kwi], ['kɔ], [kwɔ], ['kwo], [kwu], [kɐj], ['kɔj] e ['kwɐw] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <q> e as irregularidades a ela associadas.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Na sequência didática anterior foi referido que o som [k] podia ser representado pela letra <c>. Todavia, este mesmo som também pode ser representado pela letra <q>.

Uma vez que a grande maioria das consoantes não tem valor fonológico proferível isoladamente, estas serão apresentadas juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir e com os ditongos.

No entanto, aconselha-se que este processo seja feito por séries:

- 1.ª série: Palavras em que a letra <u>, seguida das letras <e> e <i>, não se lê;
- 2.ª Série: Exceção – palavras em que a letra <u>, seguida das letras <e> e <i>, se lê;
- 3.ª Série: Palavras em que a letra <u>, seguida das letras <a> e <o>, se lê;
- 4.ª série: Exceção – palavras em que a letra <u>, seguida das letras <a> e <o>, não se lê.

Explicar aos alunos que a letra <q> representa, na escrita, o mesmo som de outra letra que já conhecem, a letra <c>.

Esta letra é muito «especial», na medida em que:

- a) Está sempre acompanhada pela letra «sua amiga» <u>.
- b) Na maior parte das palavras, a letra <u>, quando é seguida das letras <e> e <i> não se lê, como acontece nas palavras *quivi* ou *queijo*; há algumas exceções, que terão de ser memorizadas, como acontece com as palavras *frequente* ou *aquífero*, nas quais a letra <u> se lê.
- c) Quando a seguir à letra <u> se encontram as letras <a> e <o>, a letra <u> já se pronuncia, como acontece nas palavras *aquário* ou *quórum*.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['kwa], [kwɐ], ['kɛ], ['ke], [ki], ['ki], ['kwi], ['kɔ], [kwɔ], ['kwo], [kwu], [kɛj], ['kɔj] e ['kwɛw] em palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de alimentos ou de objetos.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Quico, Aquiles, Henrique.*

Nomes de alimentos: *queque, quiche, quinoa, queijo.*

Nomes de objetos: *quadro, quadrado, brinquedo, aquário.*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – Palavras em que a letra <u>, seguida das letras <e> e <i>, não se lê:

['kɛ] – *queda, roteiro, lista, quebra, gaita, aquecer.*

['ke] – *aquele, falsidade, banquete, baqueta, sinceridade, brinquedo, aloquete, transparência, etiqueta, rótulo.*

[ki] – **quebrar, soltar, pinchar, querer, guitarra, querido, esqueleto, tanque, xilofone, choque, duque, anoraque, mudança.**

[ˈki] – **quilo, química, milho, aquilo, salsa, bolota, arquivo, cavaquinho, pêssego, coentros, equipa, marmelada, amoras, aqui, caqui, mirtilos, daqui, framboesas.**

[ki] – **quiabo, quiçá, guloseimas, tremoço, quieto, quilate, gelado, quiosque, borracha, líquido, coentros, marmelada, esquimó, amoras, máquina.**

[ˈkɐj] – **saltar, queijo, compra, travessa, queixo, falésia, isqueiro, rocha.**

[kɐj] – **queimar, saltar, falésia, hóquei.**

2.ª Série – Exceção: palavras em que a letra <u>, seguida das letras <e> e <i>, se lê:

[ˈkwi] – **aquífero.**

[ˈkwe] – **frequente.**

3.ª Série – Palavras em que a letra <u>, seguida das letras <a> e <o>, se lê:

[ˈkwa] – **quadra, lesma, quadro, nuvem, quase, esquadro, quatro, pássaro, antiquado, aquário, trapézio, adequado, esquadra, , faixa.**

[kwɐ] – **quadrado, derrotado, velocidade, qualidade, quadrilha, quarenta, pálpebra, enquadrar, colchão, Equador, equalizar, camarata, oblíqua, beliche.**

[kwɔ] – **quociente, carcaça, último, quotidiano,**

[ˈkwo] – **relva, cinto, cabeça, aquoso, transporte.**

4.ª Série – Exceção: palavras em que a letra <u>, seguida das letras <a> e <o>, não se lê:

[ˈkɔj] – **sequoia, mamute.**

[ˈkwẽw] – **tecelagem, quão.**

[ˈkwẽ] – **saneфа, enquanto.**

Convidar os alunos a analisar algumas das palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: qua-dro



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [kw'a].

Exemplo: qua-dro



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, convidar os alunos a descobrirem qual é a letra que, quando combinada com as vogais que já aprenderam, representa os sons ouvidos.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <q> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 18.1), assim como das sequências <qua>, <que>, <qui>, <quo>, <quei>, <quoi> e <quão>.

Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências com as sequências <qua>, <que>, <qui> e <quei> (Apêndice 18.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não aprendidas aparecem já grafadas.

1. *quadrado*, 2. *aquário*, 3. *brinquedo*, 4. *biquíni*, 5. *queda*.

6. *queque*, 7. *aqueduto*, 8. *bosque*, 9. *equipa*; 10. *quatro*.

11. *quiche*, 12. *leque*, 13. *queijo*, 14. *quati*, 15. *hóquei*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 18.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;

4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio¹⁰;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

ataque, aquela, queimou, qual, quota, quilo, quieto, etiqueta, daqui, líquido, calquei, duque, aquático, quivi, qualidade, quilate, adequado, quão, colóquio, aquilo.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 18.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 18.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

Aquele é o aqueduto da vila.

A Ivete vai a pé à aula de química.

O tio Ivo queimou o dedo da mão.

O cão da Cátia é quieto.

A Emília deu o leque à Iva.

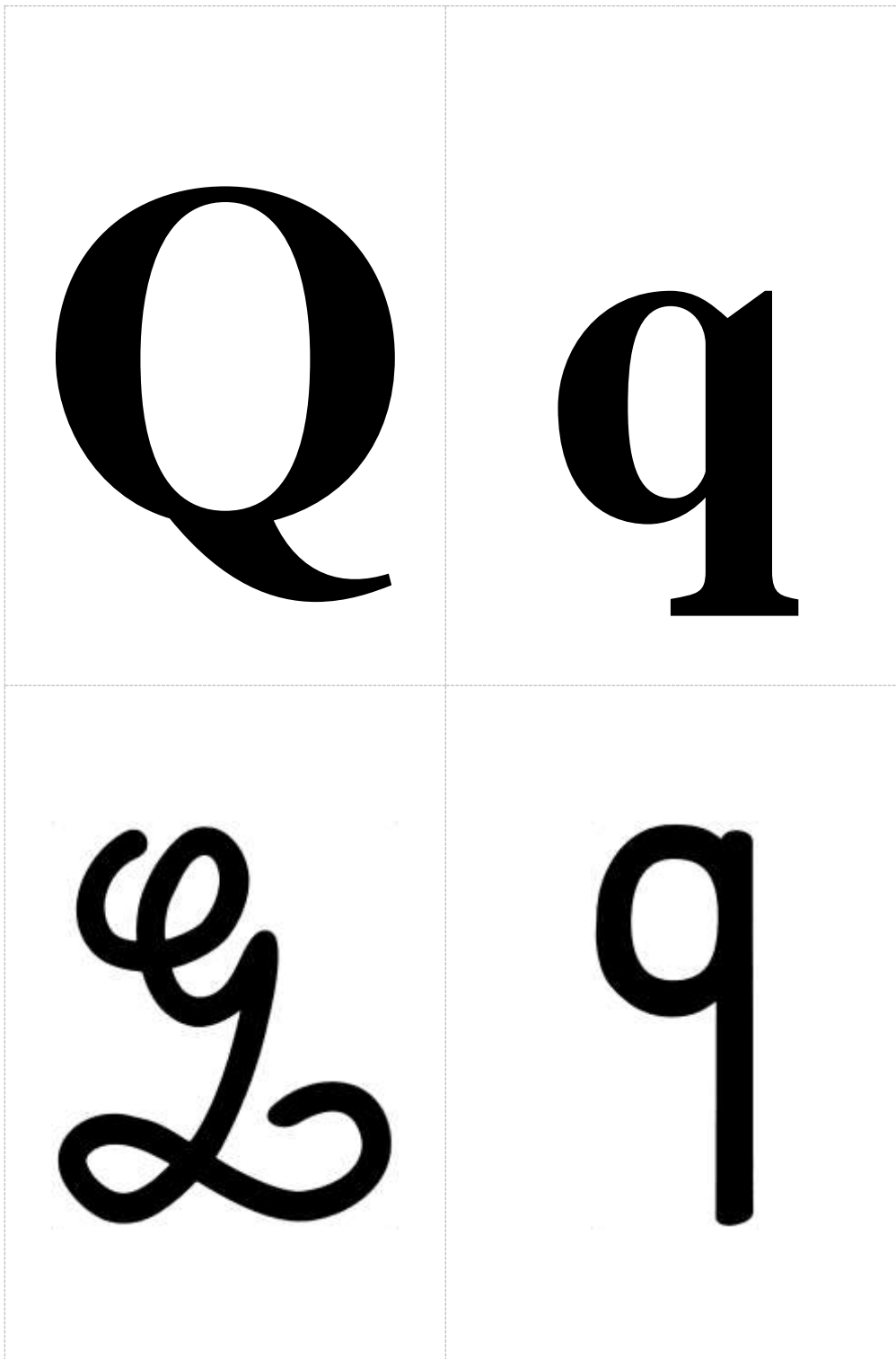
Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 18.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

¹⁰ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

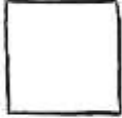


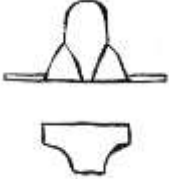


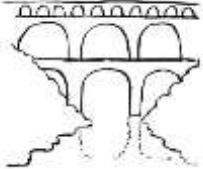
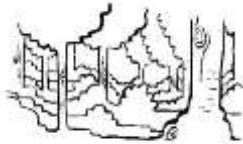




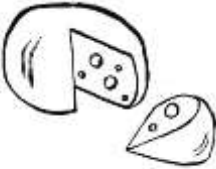


4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 18.1. Cartões com a letra <q> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 18.2. Legendar imagens

				
___dra___	___rio	brin___	bi___ni	___
				
___	___	bos___	___	___tro
				
___che	___	___jo	___	hó___

Apêndice 18.3. Ler e escrever palavras

ataque	ataque	ataque	ataque	ataque
aquela	aquela	aquela	aquela	aquela
queimou	queimou	queimou	queimou	queimou
qual	qual	qual	qual	qual
quota	quota	quota	quota	quota
quilo	quilo	quilo	quilo	quilo
quieto	quieto	quieto	quieto	quieto
etiqueta	etiqueta	etiqueta	etiqueta	etiqueta
daqui	daqui	daqui	daqui	daqui
líquido	líquido	líquido	líquido	líquido
calquei	calquei	calquei	calquei	calquei
duque	duque	duque	duque	duque
aquático	aquático	aquático	aquático	aquático
quivi	quivi	quivi	quivi	quivi
qualidade	qualidade	qualidade	qualidade	qualidade
quilate	quilate	quilate	quilate	quilate
adequado	adequado	adequado	adequado	adequado
quão	quão	quão	quão	quão
colóquio	colóquio	colóquio	colóquio	colóquio
aquilo	aquilo	aquilo	aquilo	aquilo

Apêndice 18.4. Ler e escrever frases

<p>Aquele é o aqueduto da vila.</p> <p>A Ivete vai a pé à aula de química.</p> <p>O tio Ivo queimou o dedo da mão.</p> <p>O cão da Cátia é quieto.</p> <p>A Emília deu o leque à Iva.</p>	<p>Aquele é o aqueduto da vila.</p> <p>A Ivete vai a pé à aula de química.</p> <p>O tio Ivo queimou o dedo da mão.</p> <p>O cão da Cátia é quieto.</p> <p>A Emília deu o leque à Iva.</p>
<p>Aquele é o aqueduto da vila.</p> <p>A Ivete vai a pé à aula de química.</p> <p>O tio Ivo queimou o dedo da mão.</p> <p>O cão da Cátia é quieto.</p> <p>A Emília deu o leque à Iva.</p>	<p>Aquele é o aqueduto da vila.</p> <p>A Ivete vai a pé à aula de química.</p> <p>O tio Ivo queimou o dedo da mão.</p> <p>O cão da Cátia é quieto.</p> <p>A Emília deu o leque à Iva.</p>
<p>Aquele é o aqueduto da vila.</p> <p>A Ivete vai a pé à aula de química.</p> <p>O tio Ivo queimou o dedo da mão.</p> <p>O cão da Cátia é quieto.</p> <p>A Emília deu o leque à Iva.</p>	<p>Aquele é o aqueduto da vila.</p> <p>A Ivete vai a pé à aula de química.</p> <p>O tio Ivo queimou o dedo da mão.</p> <p>O cão da Cátia é quieto.</p> <p>A Emília deu o leque à Iva.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 19 - <n>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['na], ['nɛ], ['ne], ['ni], ['nɔ], ['no], ['nu], [nɐ], [ni], [ni], [nu], ['noj], ['now], ['nẽw], ['naw], [naw], ['naj], ['new], [new] e ['nɛj] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar o som [n] na escrita.
- Aprender como os sons ['na], ['nɛ], ['ne], ['ni], ['nɔ], ['no], ['nu], [nɐ], [ni], [ni], [nu], ['noj], ['now], ['nẽw], ['naw], [naw], ['naj], ['new], [new] e ['nɛj] podem ser representados na escrita
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <n>.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Uma vez que a grande maioria das consoantes não tem valor preferível isoladamente, estas serão apresentadas juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir, e com os ditongos. No entanto, aconselha-se que este processo seja feito por séries:

1.^a série: consoante com vogal tónica – ['na], ['nɛ], ['ne], ['ni], ['nɔ], ['no], ['nu];

2.^a série: consoante com vogal átona – [nɐ], [ni], [ni], [nu];

3.^a série: consoante com ditongos – ['noj], ['now], ['nẽw], ['naw], [naw], ['naj], ['new], [new], ['nɛj].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [nɐ], ['na], ['nɛ], ['ne], ['ni], ['nɔ], ['no], ['nu], [nɐ], [ni], [ni], [nu], ['noj], ['now], ['nẽw], ['naw], [naw], ['naj], ['new], [new] e ['nɛj] em palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de animais, de frutos e de meios de transporte.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Natércia, Anita, Nádia, Natália, Bruno, Ana, Mónica.*

Nomes de animais: *novilho, naja, rinoceronte.*

Nomes de frutos: *nabo, banana, tangerina, nectarina, anona.*

Nomes de meios de transporte: *navio, nave, nau.*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – ['na], ['nɛ], ['ne], ['ni], ['nɔ], ['no], ['nu]:

['na] – *nata, biberão, nada, napa, fralda, bisnaga, berço, canário, fornada, damas.*

['nɛ] – *neto, princesa, neve, névoa, castelo, janela, torre, boneco, fogueira, camioneta, lareira, chinelo.*

['ne] – *nele, negro, publicidade, tatuagem, caneta, bolota, clarinete, pobre, alfinete, vassoura.*

['ni] – *nisso, ilusão, Nilo, ratoeira, ninho, beleza, garrafa, sandálias, avenida, bonito, chuteiras, puni, surpresa, granizo, cabelo, dentes, fanico, sapatilhas, bani.*

['nɔ] – *nora, futebol, jogador, nobre, nadador, janota, federação, binóculo, sapatos, relha, tertúlia, manobra.*

['no] – *novo, nome, gula, história, nojo, risco, belo, arenoso.*

['nu] – *nuca, loto, nuvem, canudo, minuto, vara, ternura, corajosa, gnu, lata, menu.*

2.ª Série – [nɛ], [ni], [ni], [nu]:

[nɛ] – *natal, tartaruga, nasal, natural, aquário, namorar, carnaval, afinação, palestra, cana, Luna, conferência, ópera, duna, hiena, cabana, lírico, cartolina, apito, buzina.*

[ni] – *neblina, avelã, linhaça, negativa, cone, pavão, serpente, cisne, abóbora, beringela, imune, cabine, abacate, xilofone, trote.*

[ni] – *animal, galinha, monitor, cadeira, ninhada, animação, aliado, Nigéria, bicudo, nívelar, biquíni, chafariz, surpresa, animado, barriga.*

[nu] – **nobreza**, *casaco*, **nogueira**, **nudez**, **nocivo**, *recado*, **inocente**, *estudar*, **anotar**, *tropa*, **ano**, **sono**, *falcão*, *lince*, **hino**, **caderno**, *cadela*, *piano*, *cavalo*, *violino*, *girino*, **nublado**, *desnutrido*, **nulidade**.

3.ª Série – ['noj], ['now], ['nẽw], ['naw], [naw], ['naj], ['new], [new], ['nej]:

['noj]/ [noj] – **noite**, *risota*, *manhã*, **noiva**, *tarde*, *nariz*, *casado*, **noitada**, *cimento*.

['now] – **noutro**, *acolá*, **cenoura**, *cebola*, **adornou**, *praça*.

['nẽw] – **não**, **senão**, *ostra*, **anão**, *sardinha*, **abanão**.

['naw] / [naw] – **nau**, *lojista*, *parque*, *astronauta*, **inaugurar**, **naufrágio**.

['naj] – **naípe**, *roseira*, **adicionai**, *folia*, *diversão*, **afinai**, *refúgio*.

['new] / [new] – **neutro**, *opacidade*, **neura**, *cólera*, *ódio*, **neurótico**.

['nej] – *mexidos*, **asneira**, *gruta*, *aletria*, **bananeira**, *sonhos*, **carneiro**, *dado*, *junho*, *cobre*, **janeiro**, *agosto*

Convidar os alunos a analisar algumas das palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: na-da



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [n'a].

Exemplo: na-da



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, convidar os alunos a descobrirem qual é a letra que, quando combinada com as vogais que já aprenderam, representa os sons ouvidos.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <n> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 19.1), assim como das sequências <na>, <ne>, <ni>, <no>, <nu>, <noi>, <nou>.

<não>, <nau>, <nai>, <neu> e <nei>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Nota: Lembrar que há palavras constituídas por apenas uma sílaba. É o caso das palavras *na*, *no* e *nu*. No caso das duas últimas, elas pronunciam-se de igual modo, mas têm significados diferentes (palavras homófonas). A palavra *nu* (despido) escreve-se com a letra <u>. A palavra *no* (contração da preposição *em* e do determinante artigo definido *o*) escreve-se com a letra <o>.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <na>, <ne>, <no>, <nu>, <noi>, <nou>, <nau> e <nei> (Apêndice 19.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não aprendidas aparecem já grafadas.

1. *cone*, 2. *pena*, 3. *nuvens*, 4. *neve*; 5. *caneta*.
6. *navio*, 7. *panela*, 8. *binóculos*, 9. *nabo*, 10. *nota*.
11. *noiva*, 12. *cenoura*, 13. *astronauta*, 14. *pónei*, 15. *carneiro*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

2. *Consolidação*

a) *Discriminação auditiva*

Nota: Na escrita, muitos alunos confundem as letras <m> e <n>. Tal poderá dever-se não só à consciência de que os sons que representam são nasais, como à proximidade gráfica entre os dois grafemas, sobretudo na forma minúscula manuscrita. Por isso, pode ser útil e necessário o uso de algumas estratégias, como, por exemplo, a letra <m> tem *mmmmmais* «perninhas» do que a letra <n>. Explicar aos alunos que a consoante <n> é parecida, na escrita, com a consoante <m>. No entanto, elas representam sons diferentes.

Analisar o modo como, na articulação, se produzem ambos os sons: [m] é articulada com os dois lábios e [n] com a ponta da língua a tocar nos alvéolos (atrás dos dentes superiores). Esta exploração articulatória pode ser realizada com recurso a um espelho.

Pode, igualmente, ser produtivo efetuar exercícios adicionais de consciência fonológica a partir de palavras que contenham os sons [m] e [n], especificamente em situação de par mínimo (ex: *cama* /*cana*).

Distribuir, pelos alunos, dois cartões, com as letras <m> e <n> impressas: um com a letra <m> e outro com a letra <n> (Apêndice 19.3). Ler cada uma das palavras das séries

abaixo. Quando os alunos ouvirem palavras com o som [m], levantam o cartão com a letra <m>. Quando ouvirem o som [n], levantam o cartão com a letra <n>.

1.^a Série – ['ma], [mɐ], ['na], [nɐ], ['mɛ], ['me], [mi], ['mi], ['nɛ], ['ne], [ni]

açucena, acima, barómetro, maçarico, abonado, alfinete, caruma, comadre, badameco, donativo, madeira, arena, desmazelo, arame, climático, navalha, armazém, natureza, penacho, encenador, camarote, perfume, faneca, necessário, médico, camelo, venero, negro, megera, anedota, alameda, negação, medo, neto, metal, anedota, semelhante.

3.^a Série ['mi], [mi] ['ni], [ni], ['mu], [mu], ['nu] / [nu], ['nɔ] / ['no]

milho, novelo, pânico, música, penugem, nódoa, dormi, nisso, nojo, comi, amizade, esmola, dormitório, canudo, aceno, demolhar, camisa, anotar, atemorizar, péssimo, trenó, casmurro, inutilizar, miserável, amuar, afinidade, nocivo, anilha, amigo, amoroso, nicho, asno, módulo, nota, granizo, binóculo, janota, murro.

b) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir aos alunos cada uma das listas de palavras (Apêndices 19.4 e 19.5), usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio¹¹;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Tarefa 1 – Lista de palavras com a letra <n>:

Natal, não, canino, nível, piano, nuca, noite, nau, naipe, anel, canil, novo, violino, caneca, vénia, canapé, anual.

¹¹ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Tarefa 2 – Lista de palavras com as letras <m> e <n>:

melena, medicina, limonada, imune, manada, dinamite, laminado, vitamina, cinema, minuto, manual, dominó.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 19.4 e Apêndice 19.5). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

c) *Leitura e escrita de frases*

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 19.6), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A caneca do Nuno é pequena.

A avó Noémia vê a neve no vale.

À noite, vou ao cinema da cidade.

A Natália deu uma cenoura ao pónei.

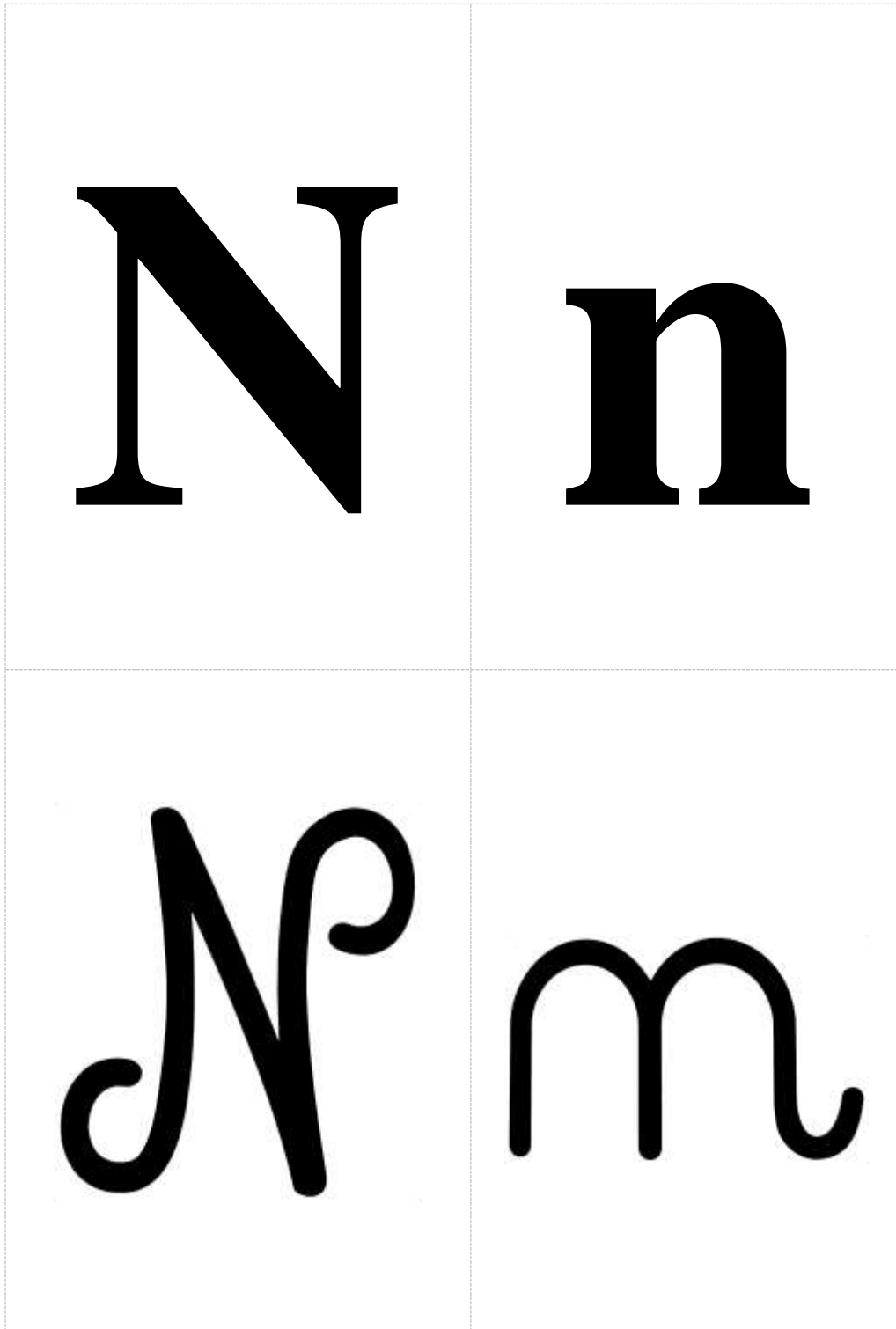
No Natal, a Nina tocou piano.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 19.6). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.






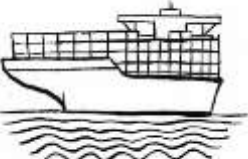








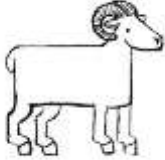
4. Educação literária

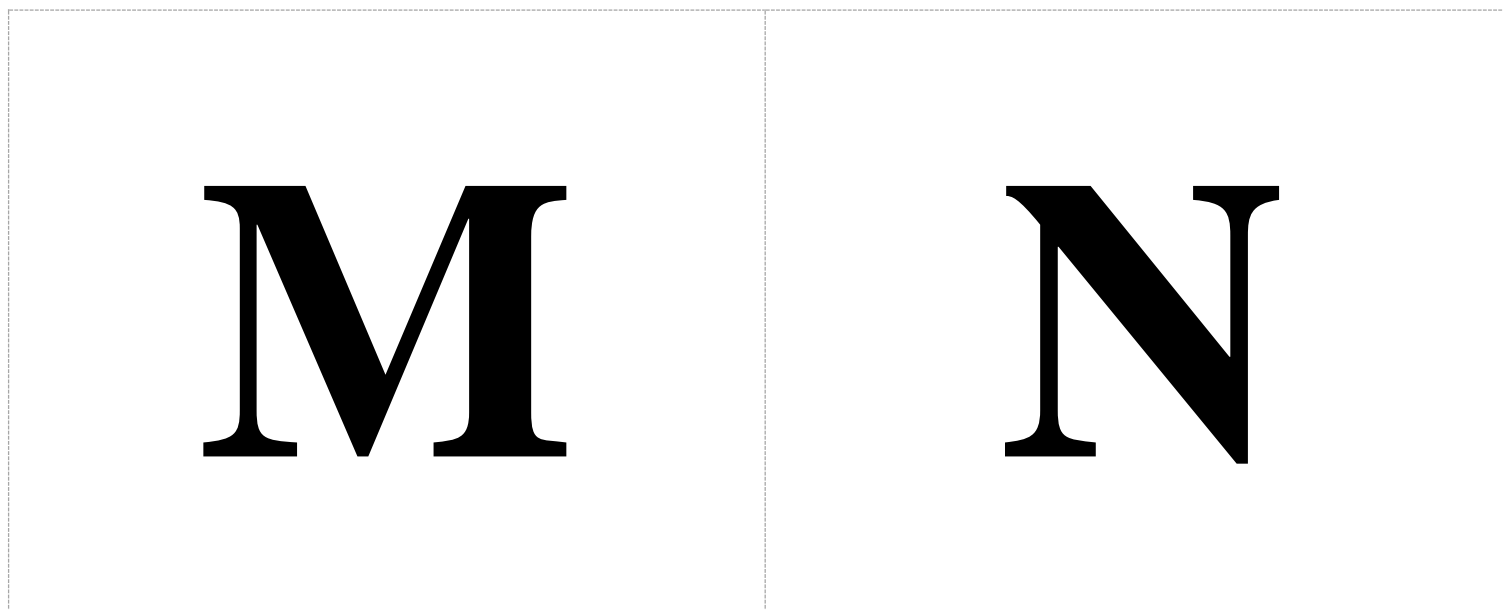
Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 19.1. Cartões com a letra <n> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 19.2. Legendar imagens

				
_____	_____	___ vens	_____	_____
				
_____	_____	bi_____ los	___bo	_____
				
_____	_____ra	astro_____	_____	car_____ro

Apêndice 19.3. Cartões a usar na discriminação das letras <m> e <n>

Apêndice 19.4. Ler e escrever palavras com a letra <n>

na tal	natal	na tal	na tal	natal
nã o	nã o	nã o	nã o	nã o
ca nino	ca nino	ca nino	ca nino	ca nino
ní vel	ní vel	ní vel	ní vel	ní vel
pi ano	pi ano	pi ano	pi ano	pi ano
nu ca	nu ca	nu ca	nu ca	nu ca
no ite	no ite	no ite	no ite	no ite
na u	na u	na u	na u	na u
na ipe	na ipe	na ipe	na ipe	na ipe
an el	an el	an el	an el	an el
ca nil	ca nil	ca nil	ca nil	ca nil
no vo	no vo	no vo	no vo	no vo
mi nu to	mi nu to	mi nu to	mi nu to	mi nu to
vi o lino	vi o lino	vi o lino	vi o lino	vi o lino
ca ne ca	ca ne ca	ca ne ca	ca ne ca	ca ne ca
vé nia	vé nia	vé nia	vé nia	vé nia
ca na pé	ca na pé	ca na pé	ca na pé	ca na pé
ci ne ma	ci ne ma	ci ne ma	ci ne ma	ci ne ma
an ual	an ual	an ual	an ual	an ual

Apêndice 19.5. Ler e escrever palavras com as letras <m> e <n>

m elena	m elena	m elena	m elena
m edicina	m edicina	m edicina	m edicina
l imonada	l imonada	l imonada	l imonada
i mun e	i mun e	i mun e	i mun e
m anada	m anada	m anada	m anada
d inam i te	d inam i te	d inam i te	d inam i te
l aminado	l aminado	l aminado	l aminado
v itam i na	v itam i na	v itam i na	v itam i na
m elena	m elena	m elena	m elena
m edicina	m edicina	m edicina	m edicina
l imonada	l imonada	l imonada	l imonada
i mun e	i mun e	i mun e	i mun e
m anada	m anada	m anada	m anada
d inam i te	d inam i te	d inam i te	d inam i te
l aminado	l aminado	l aminado	l aminado
v itam i na	v itam i na	v itam i na	v itam i na

Apêndice 19.6. Ler e escrever frases

<p>A caneca do Nuno é pequena.</p> <p>A avó Noémia vê a neve no vale.</p> <p>À noite, vou ao cinema da cidade.</p> <p>A Natália deu uma cenoura ao pónei.</p> <p>No Natal, a Nina tocou piano.</p>	<p>A caneca do Nuno é pequena.</p> <p>A avó Noémia vê a neve no vale.</p> <p>À noite, vou ao cinema da cidade.</p> <p>A Natália deu uma cenoura ao pónei.</p> <p>No Natal, a Nina tocou piano.</p>
<p>A caneca do Nuno é pequena.</p> <p>A avó Noémia vê a neve no vale.</p> <p>À noite, vou ao cinema da cidade.</p> <p>A Natália deu uma cenoura ao pónei.</p> <p>No Natal, a Nina tocou piano.</p>	<p>A caneca do Nuno é pequena.</p> <p>A avó Noémia vê a neve no vale.</p> <p>À noite, vou ao cinema da cidade.</p> <p>A Natália deu uma cenoura ao pónei.</p> <p>No Natal, a Nina tocou piano.</p>
<p>A caneca do Nuno é pequena.</p> <p>A avó Noémia vê a neve no vale.</p> <p>À noite, vou ao cinema da cidade.</p> <p>A Natália deu uma cenoura ao pónei.</p> <p>No Natal, a Nina tocou piano.</p>	<p>A caneca do Nuno é pequena.</p> <p>A avó Noémia vê a neve no vale.</p> <p>À noite, vou ao cinema da cidade.</p> <p>A Natália deu uma cenoura ao pónei.</p> <p>No Natal, a Nina tocou piano.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 20 - <r>/<-rr->

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['ra], ['rɛ], ['re] ['ri], ['rɔ], ['ro], ['ru], [rɐ], [ri], [ri], [ru], ['ruj], [riw], ['raj]/[raj], ['rẽw], ['row], ['rɛj]/[rɛj] e ['rew]/[rew] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar o som [r] na escrita.
- Aprender como os sons ['ra], ['rɛ], ['re] ['ri], ['rɔ], ['ro], ['ru], [rɐ], [ri], [ri], [ru], ['ruj], [riw], ['raj]/[raj], ['rẽw], ['row], ['rɛj]/[rɛj] e ['rew]/[rew] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <r> e as irregularidades a ela associadas.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Uma vez que a grande maioria das consoantes não tem valor proferível isoladamente, estas serão apresentadas juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir, e com os ditongos. No entanto, aconselha-se que este processo seja feito por séries:

- 1.^a série: consoante com vogais tónicas – ['ra], ['rɛ], ['re] ['ri], ['rɔ], ['ro], ['ru];
- 2.^a série: consoante com vogais átonas – [rɐ], [ri], [ri], [ru];
- 3.^a série: consoante com ditongos – ['ruj], [riw], ['raj]/[raj], ['rẽw], ['row], ['rɛj]/[rɛj], ['rew]/[rew].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['ra], ['rɛ], ['re] ['ri], ['rɔ], ['ro], ['ru], [rɐ], [ri], [ri], [ru], ['ruj], [riw], ['raj]/[raj], ['rẽw], ['row], ['rɛj]/[rɛj] e ['rew]/[rew] nas palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de

acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de animais e de frutos e legumes.

Exemplos:

Nomes de pessoas: **Romão, Rita, Ricardo, Rafaela, Renato, Mauro.**

Nomes de animais: **rato, rela, rena, rã, rinoceronte.**

Nomes de frutos e legumes: **repolho, rúcula, rabanete, romã.**

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – ['ra], ['rɛ], ['re] ['ri], ['rɔ], ['ro], ['ru]:

['ra] – **rato, soja, mola, rabo, dama, ralo, rádio, missa, torrada, borracha.**

['rɛ] – **régua, reta, moda, derrete, lomba, correto, estrada.**

['re] – **terreno, chapéu, conversar, fintar, rena, enganar, barrete.**

['ri] – **riso, varri, gargalhada, rifa, sorri, nódoa, terrina, travessa, corrida, cozinha, sorriso, apito, corri, avental, socorri, rima.**

['rɔ] – **rosa, colina, amofada, roda, colónia, lenços, roca, serrote, folga, brincos, derrota.**

['ro] – **roto, gótico, bota, roxo, vermelho, barroco.**

['ru] – **dragão, rude, rumo, salto, russo, rumor, arrumar, bichos, verruga, ferrugem.**

2.ª série – [rɐ], [ri], [ri], [ru]:

[rɐ] – **rapaz, mirra, vendas, sabão, ravina, ralado, barra, bónus, luminosidade, terramoto, bata, derrapar, começar, brincar, jarra, turra, trotinete, bicicleta, serra, empurra, patins, cigarra,**

[ri] – **rebuçado, boné, relâmpago, carregar, relevo, questionar, fiska, torre, comer, corre, límpido, varre, estudo, ocorre, tacho.**

[ri] – **rival, trapaça, belga, ritual, risonho, mesclado, guizo, irritado.**

[ru] – **rodela, geleia, murro, carro, barcos, camaleão, compota, rugir, burro, bezerro, jaula, espirro, rubi.**

3.^a Série – [ˈruj], [riw], [ˈraj]/[raj], [ˈrẽw], [ˈrow], [ˈrɛj]/[rɛj], [ˈrew]/[rew]:

[ˈruj] – **Rui**, *loiro, susto, robalo, ruivo*.

[riw] – **riu**, *gaiola, sorriu, bebeu*.

[ˈraj]/[raj] – **raia**, *mala, raio, raile, bolsa, raiva, amado, raivoso*.

[ˈrẽw] – **torrão**, *modéstia, moldura, ferrão, escrever, macarrão, simular, borrão*.

[ˈrow]/[row] – **roupa**, *traça, rouco, lápis, roubo, triste, ferrou, cama caneta, urrou*.

[ˈrɛj]/[rɛj] – **rei**, *serrei, rainha, reitor, pregado, torta, biscoito, reinado, princesa, narrei, tropa, torrei*.

[ˈrew]/[rew] – **correu**, *marés, garfo, varreu, morreu, reumático, salvo*.

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: ra-to



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [ˈra].

Exemplo: ra-to



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, o professor deve convidar os alunos a descobrirem qual é a letra que, quando combinada com as vogais que já aprenderam, representa os sons ouvidos.

Nomear a letra e, de seguida, perguntar aos alunos por que razão algumas palavras têm duas vezes a letra <r>, uma ao lado da outra. Analisar algumas palavras e levá-los a inferir que o uso do dígrafo <rr> ocorre entre duas vogais, guiando-os, assim, para a extração da regra.

Adotar procedimento de análise idêntico para que os alunos inferiram que quando o som [r] está no início da palavra, basta escrever uma vez a letra <r>.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <r> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 20.1), assim como das sequências <ra>, <re>, <ri>, <ro>, <ru>, <rui>, <riu >, <rai >, <rão>, <rou>, <rei> e <reu>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <ra>, <re>, <ri>, <ro>, <ru>, <rai >, <rão >, <rou> e <rei> (Apêndice 20.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não aprendidas aparecem já grafadas.

1. rua, 2. rede; 3. rato, 4. rio, 5. roda.
6. serrote, 7. cigarra, 8. torre, 9. terrina, 10. arrumar.
11. roupa, 12. macarrão, 13. raia, 14. rei, 15. raio.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas. Antecipar as dificuldades que podem ocorrer na escrita destas palavras, lembrando as regras extraídas.

3. Consolidação

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 20.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio¹²;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

¹² Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Lista de palavras:

raiva, remo, rumo, carro, rico, corrida, curral, ravina, roto, ruivo, relva, rouco, terramoto, correu, reinado, derrete, arruma, rol, torrão, carril.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 20.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 20.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A Rita arrumou a raquete na mala do carro.

A Rute derrotou o Renato na corrida.

A Ana sorriu à Rute e ao Rui.

O pião do Romão roda rápido.

A torre da cidade é muito alta.

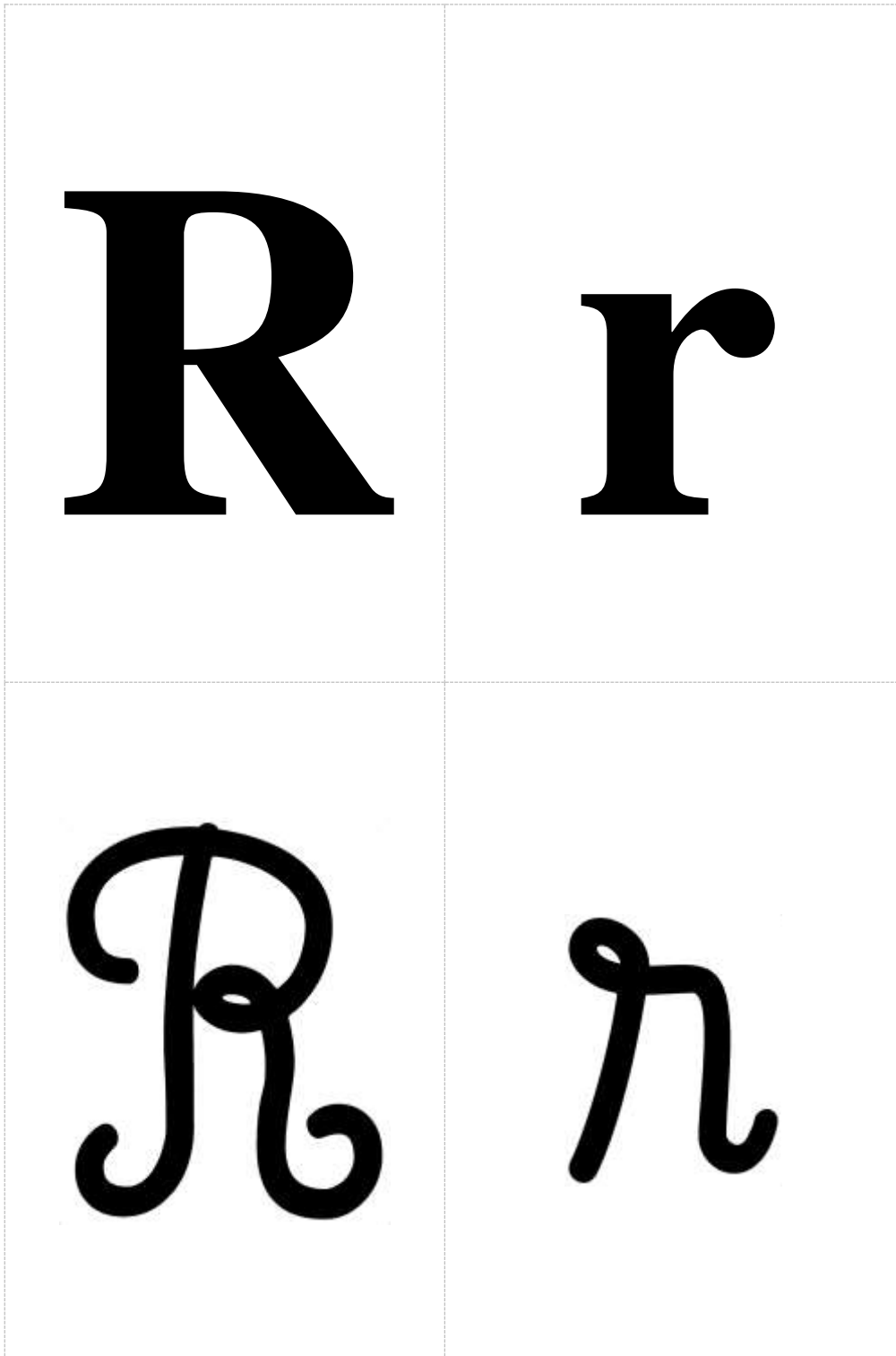
O carro do Raul é rápido.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 20.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

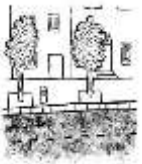
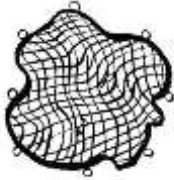

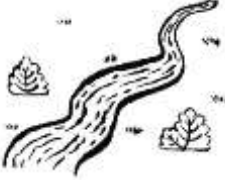

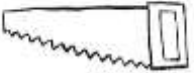









4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 20.1. Cartões com a letra <r> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 20.2. Legendar imagens

				
_____	_____	_____	_____	_____
				
se _____	_____ ga _____	_____	_____	_____ mar
				
_____	_____	_____	_____	_____

Apêndice 20.3. Ler e escrever palavras

raiva	raiva	raiva	raiva	raiva
remo	remo	remo	remo	remo
rumo	rumo	rumo	rumo	rumo
carro	carro	carro	carro	carro
rico	rico	rico	rico	rico
corrida	corrida	corrida	corrida	corrida
curreal	curreal	curreal	curreal	curreal
ravina	ravina	ravina	ravina	ravina
roto	roto	roto	roto	roto
ruivo	ruivo	ruivo	ruivo	ruivo
relva	relva	relva	relva	relva
rouco	rouco	rouco	rouco	rouco
terramoto	terramoto	terramoto	terramoto	terramoto
correu	correu	correu	correu	correu
reinado	reinado	reinado	reinado	reinado
derrete	derrete	derrete	derrete	derrete
arruma	arruma	arruma	arruma	arruma
rol	rol	rol	rol	rol
torrão	torrão	torrão	torrão	torrão
carril	carril	carril	carril	carril

Apêndice 20.4. Ler e escrever frases

<p>A Rita arrumou a raqueta na mala do carro.</p> <p>A Rute derrotou o Renato na corrida.</p> <p>A Ana sorriu à Romeu e ao Rui.</p> <p>O pião do Romão roda rápido.</p> <p>A torre da cidade é muito alta.</p> <p>O carro do Raul é rápido.</p>	<p>A Rita arrumou a raqueta na mala do carro.</p> <p>A Rute derrotou o Renato na corrida.</p> <p>A Ana sorriu à Romeu e ao Rui.</p> <p>O pião do Romão roda rápido.</p> <p>A torre da cidade é muito alta.</p> <p>O carro do Raul é rápido.</p>
<p>A Rita arrumou a raqueta na mala do carro.</p> <p>A Rute derrotou o Renato na corrida.</p> <p>A Ana sorriu à Romeu e ao Rui.</p> <p>O pião do Romão roda rápido.</p> <p>A torre da cidade é muito alta.</p> <p>O carro do Raul é rápido.</p>	<p>A Rita arrumou a raqueta na mala do carro.</p> <p>A Rute derrotou o Renato na corrida.</p> <p>A Ana sorriu à Romeu e ao Rui.</p> <p>O pião do Romão roda rápido.</p> <p>A torre da cidade é muito alta.</p> <p>O carro do Raul é rápido.</p>
<p>A Rita arrumou a raqueta na mala do carro.</p> <p>A Rute derrotou o Renato na corrida.</p> <p>A Ana sorriu à Romeu e ao Rui.</p> <p>O pião do Romão roda rápido.</p> <p>A torre da cidade é muito alta.</p> <p>O carro do Raul é rápido.</p>	<p>A Rita arrumou a raqueta na mala do carro.</p> <p>A Rute derrotou o Renato na corrida.</p> <p>A Ana sorriu à Romeu e ao Rui.</p> <p>O pião do Romão roda rápido.</p> <p>A torre da cidade é muito alta.</p> <p>O carro do Raul é rápido.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 21 - <r>/<r> / <ar>/<er>/<ir>/<or>/<ur>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons [ˈra], [ˈrɛ], [ˈre] [ˈri], [ˈrɔ], [ˈro], [ˈru] [rɐ], [ri], [ri], [ru],[ˈraj]/[raj], [ˈrẽw], [ˈraw], [ˈrow], [ˈrɔj], [ˈrɛj], [ˈar], [ˈɛr], [ˈer], [ˈir], [ˈɔr], [ˈor], [ˈur], [ɐr], [ir], [ir] e [ur] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons [ˈra], [ˈrɛ], [ˈre] [ˈri], [ˈrɔ], [ˈro], [ˈru] [rɐ], [ri], [ri], [ru],[ˈraj]/[raj], [ˈrẽw], [ˈraw], [ˈrow], [ˈrɔj], [ˈrɛj], [ˈar], [ˈɛr], [ˈer], [ˈir], [ˈɔr], [ˈor], [ˈur], [ɐr], [ir], [ir] e [ur] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com as sequências <ar>; <er>, <ir>, <or> e <ur> representando sílabas ou sequências intrassilábicas com coda preenchida (com ataque preenchido ou não) e <ra>, <re>, <ri>, <ro> e <ru>; representando sílabas ou sequências intrassilábicas compostas por ataque preenchido e núcleo, no seguimento de uma sílaba anterior sem coda preenchida e com núcleo preenchido por vogal oral ou ditongo oral; e as irregularidades a elas associadas.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Explicar aos alunos que a letra <r> representa, na escrita, o som [r] quando se encontra no meio de duas vogais (por exemplo em *hora, parede, aranha*) e no final de sílaba (por exemplo em *arma, urna, cortejo, abolir, poder, abanar*).

Atendendo à diferença de posição silábica que a consoante <r> pode ocupar, sugere-se uma abordagem faseada.

Tarefa 1 – consoante <r> em ataque:

1.ª série: consoante <r> com vogal tónica [ˈra], [ˈrɛ], [ˈre] [ˈri], [ˈrɔ], [ˈro], [ˈru];

2.ª série: consoante <r> com vogal átona – [rɐ], [ri], [ri], [ru];

3.ª série: consoante <r> com ditongos – [ˈraj]/[raj], [ˈrẽw], [ˈraw], [ˈrow], [ˈrɔj], [ˈrɛj].

Tarefa 2 – consoante <r> em coda:

1.ª série: consoante <r> com vogal tónica – [ˈar], [ˈɛr], [ˈer], [ˈir], [ˈɔr], [ˈor], [ˈur];

2.ª série: consoante <r> com vogal átona – [ɐr], [ir], [ir], [ur].

Nas duas séries foram consideradas sequências que constituíssem sílaba (ex: *erva*) ou constituintes silábicos (ex: *alerta*).

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['ra], ['rɛ], ['re] ['ri], ['rɔ], ['ro], ['ru] [rɐ], [ri], [ri], [ru], ['raj]/[raj], ['rẽw], ['raw], ['row], ['rɔj], ['rɛj], ['ar], ['ɛr], ['er], ['ir], ['or], ['or], ['ur], [ɐr], [ir], [ir] e [ur] em palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de alimentos, de animais, de objetos, de profissões, de cores e de instrumentos musicais.

Exemplos:

Nomes de alimentos: *farinha, mostarda, hortaliça, sorvete, torta, iogurte.*

Nomes de animais: *caracol, girino, touro, serpente, orca, urso.*

Nomes de objetos: *arco, caderno, pérola, martelo, tesoura.*

Nomes de profissões: *pastor, notário, cozinheira, xerife, cantor, bailarina.*

Nomes de cores: *amarelo, verde, vermelho.*

Nomes de instrumentos musicais: *clarinete, bateria, tambor, harpa, acordeão.*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Tarefa 1 – Consoante <r> em ataque ['ra], ['rɛ], ['re] ['ri], ['rɔ], ['ro], ['ru] [rɐ], [ri], [ri], [ru], ['raj]/[raj], ['rẽw], ['raw], ['row], ['rɔj], ['rɛj]:

1.ª Série – ['ra], ['rɛ], ['re] ['ri], ['rɔ], ['ro], ['ru]:

['ra] – *jurado, soja, bananas, acalorado, mola, risada, camarada, dama, missal, adorado.*

['rɛ] – *amadurece, moda, gengibre, amarelo, lombaa, terraço, direta, estrada, farelo, enfurece.*

['re] – *pureza, conversar, parede, fintar, lista, careta, enganar, chapéu, pera, arena.*

['ri] – *gargalhada, alarido, nódoa, carinho, belga, aderi, sarilho, guizo, namorico.*

['rɔ] – *colina, amorosa, colónia, camarote, folga, piroga, Aurora, carola.*

['ro] – *oneroso, bota, airoso, vermelho, alvoroço, gótico, bicharoco, caloroso.*

['ru] – *caruma, compota, pinheiro, abóbora, barulho, chorudo, clarão, marujo, peru.*

2.^a Série – [rɐ], [ri], [ri], [ru]:

[rɐ] – *altura, vendas, neura, bónus, abóbora, bata, flora, começar, agora, trotinete.*

[ri] – *adere, boné, desaire, questionar, eremita, límpido, estore, trauma, arenoso, gare, chaminé, estação, árvore, salina, pera, mármore, estore, sofá, folclore.*

[ri] – *série, americano, júri, madeira, caroço, açoriano, búfalo, tranca.*

[ru] – *aromático, férula, geleia, compota, ácaro, jaula, claro, camaleão, bengaleiro, agouro, aço, erudito.*

3.^a Série – ['raj]/[raj], ['rɛw], ['raw], ['row], ['rɔj], ['rɛj]:

['raj]/[raj] – *saraiwa, mala, joelho, saraiwada.*

['rɛw] – *biberão, modéstia, blusa, camarão, simular, varão, esporão, figurão.*

['raw] – *arauto, belo, marau, tortilha, arroz, colorau, sarau.*

['row] – *estourou, cama, garoupa, lápis, penedo, tarouco, trânsito, azulejo, ceroulas.*

['rɔj] – *asteroide, heroico, caderno, herói, tosse.*

['rɛj] – *curei, rainha, bancada, rodela, direito, príncipe, floreira, torta.*

Tarefa 2 – Consoante <r> em coda ['ar], ['ɛr], ['er], ['ir], ['ɔr], ['or], ['ur], [ɐr], [ir], [ur], [ur]:

1.^a Série – ['ar], ['ɛr], ['er], ['ir], ['ɔr], ['or], ['ur]:

['ar] – *bar, soja, altar, mola, dama, crista, mar, cantar, missa, sinete, carta, barco.*

['ɛr] – *erva, sapato, albergue, tortilha, camarão, alerta, clister.*

['er] – *ler, engano, ter, chapéu, verde, dente, poder.*

['ir] – *bombom, cair, gargalhada, fugir, belga, acudir, fingir, despedir.*

['ɔr] – *orca, colina, orla, colónia, torta, porta, corta.*

['or] – *cor, bota, calor, vermelho, ator, gótico, cantor, bronze, flor.*

['ur] – *urbe, curdo, chupeta, geleia, boneca, purga, compota camurça, urso, vaso, urze.*

2.^a Série – [ɐr], [iɾ], [ir], [ur]:

[ɐr] – *arbusto, tempo, armário, grito, amargura, açúcar.*

[iɾ] – *mala, vermelho, boné, interferir, límpido, abertura.*

[ir] – *irmão, garrafa, foguete, irmandade, banco, virtude.*

[ur] – *urtigas, imortal, urgente, urbano, cortiça, cortinas.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: bar-co



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som ['ar].

Exemplo: bar-co



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons. Ver alfabeto fonético internacional. camões para ar er

Explicar aos alunos que a letra <r> representa, na escrita, o som [r] quando se encontra no meio de duas vogais (por exemplo em <hora>, <parede> ou <aranha>) e no final de sílaba (por exemplo em <arma>, <urna>, <cortejo>, <abolir>, <poder>, <abanar>). Quando se encontra no início de uma palavra (como em rato), ou no interior da palavra, mas no início de sílaba e não é antecedida de uma vogal (como em melro), a letra <r> representa o som [ʀ].

Levar os alunos a concluir que a letra <r> é uma letra «especial» que pode representar dois sons: [ʀ] e [r].

É frequente encontrarmos palavras terminadas em <ar>, nomeadamente tempos verbos (por exemplo, <acalmar>, <comer>, <inibir>, <compor>). Nestes casos, na escrita da sílaba final, pode ocorrer um erro ortográfico bastante comum – acrescentar a letra <e> no final da palavra (por exemplo <*acalmare>) –, uma vez que a adição do som [i] é, também ele, comum na produção oral. Em situação distinta, há palavras em que o som

[i] não é produzido na oralidade, mas, na escrita, a palavra termina obrigatoriamente com a letra <e> (como em *árvore*). Estas palavras têm de ser memorizadas.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia das sequências <ar>, <er>, <ir>, <or> e <ur>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <ar>, <er>, <ir>, <or> e <ur> e <ra>, <re>, <ri>, <ro> e <ru> (Apêndice 21.1). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não aprendidas aparecem já grafadas.

1. abajur, 2. morsa, 3. circo, 4. ervilha, 5. cenoura,
6. coruja, 7. xarope, 8. gorila, 9. orelha, 10. urtigas,
11. garagem, 12. labareda, 13. bisturi, 14. zero, 18. porta.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir aos alunos a lista de palavras (Apêndice 21.2), usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio¹³;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

¹³ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Lista de palavras 1:

acelerado, aparte, careca, punir, caridade, aurora, viatura, erudito, verde, amor, urna, picareta, peru, carta, ermo, apuro, lírico.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 21.2). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

Nota: Os alunos deverão ler e escrever palavras com ambos os sons: [R] e [r]. Esta atividade só deve ser introduzida depois de os alunos não terem dúvidas na identificação dos dois sons.

Realizar um novo exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 21.3) aos alunos, o professor deve usar os procedimentos de treino descritos no exercício anterior.

Lista de palavras 2:

armário, roer, correr, cercar, recorda, rotular, caricatura, mártir, raro, verdura, murmúrio, corredor, árvore, dormir, rimar, amarrotar.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 21.3).

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 21.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A Aurora comeu a torta de amora.

O canário da Carla é amarelo e verde.

A Marta colocou uma pérola no colar.

O Artur reparou o motor da mota.

Na quarta, o Duarte vai ao circo.











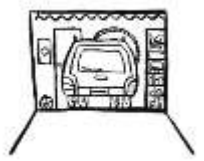


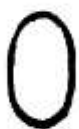

O caderno da Laura é cor de caramelo.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 21.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 21.1. Legendar imagens

				
a b a j _ _ _	_ _ _ _ sa	_ _ _ _ _	_ _ _ _ _ lhas	_ _ _ _ _
				
_ _ _ _ _ ja	xa _ _ _ _ _	go _ _ _ _ _	_ _ _ _ lha	_ _ _ _ _ gas
				
ga _ _ _ gem	_ _ _ ba _ _ _ _ _	bis _ _ _ _ _	ze _ _ _	_ _ _ _ _

Apêndice 21.2. Ler e escrever palavras

acelerado	acelerado	acelerado	acelerado	acelerado
careca	careca	careca	careca	careca
caridade	caridade	caridade	caridade	caridade
aurora	aurora	aurora	aurora	aurora
erudito	erudito	erudito	erudito	erudito
aparte	aparte	aparte	aparte	aparte
verde	verde	verde	verde	verde
punir	punir	punir	punir	punir
amor	amor	amor	amor	amor
urna	urna	urna	urna	urna
viatura	viatura	viatura	viatura	viatura
picareta	picareta	picareta	picareta	picareta
lírico	lírico	lírico	lírico	lírico
apuro	apuro	apuro	apuro	apuro
peru	peru	peru	peru	peru
carta	carta	carta	carta	carta
ermo	ermo	ermo	ermo	ermo

Apêndice 21.3. Ler e escrever palavras com os sons [R] e [r]

armário	armário	armário	armário	armário
roer	roer	roer	roer	roer
correr	correr	correr	correr	correr
cercar	cercar	cercar	cercar	cercar
recorda	recorda	recorda	recorda	recorda
rotular	rotular	rotular	rotular	rotular
caricatura	caricatura	caricatura	caricatura	caricatura
mártir	mártir	mártir	mártir	mártir
raro	raro	raro	raro	raro
verdura	verdura	verdura	verdura	verdura
murmúrio	murmúrio	murmúrio	murmúrio	murmúrio
corredor	corredor	corredor	corredor	corredor
árvore	árvore	árvore	árvore	árvore
dormir	dormir	dormir	dormir	dormir
rimar	rimar	rimar	rimar	rimar
amarrotar	amarrotar	amarrotar	amarrotar	amarrotar

Apêndice 21.4. Ler e escrever frases

<p>A Aurora comeu a torta de amora.</p> <p>O canário da Carla é amarelo e verde.</p> <p>A Marta colocou uma pérola no colar.</p> <p>O Artur reparou o motor da mota.</p> <p>Na quarta, o Duarte vai ao circo.</p> <p>O caderno da Laura é cor de caramelo.</p>	<p>A Aurora comeu a torta de amora.</p> <p>O canário da Carla é amarelo e verde.</p> <p>A Marta colocou uma pérola no colar.</p> <p>O Artur reparou o motor da mota.</p> <p>Na quarta, o Duarte vai ao circo.</p> <p>O caderno da Laura é cor de caramelo.</p>
<p>A Aurora comeu a torta de amora.</p> <p>O canário da Carla é amarelo e verde.</p> <p>A Marta colocou uma pérola no colar.</p> <p>O Artur reparou o motor da mota.</p> <p>Na quarta, o Duarte vai ao circo.</p> <p>O caderno da Laura é cor de caramelo.</p>	<p>A Aurora comeu a torta de amora.</p> <p>O canário da Carla é amarelo e verde.</p> <p>A Marta colocou uma pérola no colar.</p> <p>O Artur reparou o motor da mota.</p> <p>Na quarta, o Duarte vai ao circo.</p> <p>O caderno da Laura é cor de caramelo.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 22 -

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['ba], ['bɛ], ['be], ['bi], ['bɔ], ['bo], ['bu], [bɐ], [bi], [bi], [bu], ['biw], ['bwi], ['boj]/['bɔj]/[boj]/[bɔj], ['bow], ['baj]/[baj], ['baw]/[baw], ['bɛw], ['bew] e ['bɛj] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons ['ba], ['bɛ], ['be], ['bi], ['bɔ], ['bo], ['bu], [bɐ], [bi], [bi], [bu], ['biw], ['bwi], ['boj]/['bɔj]/[boj]/[bɔj], ['bow], ['baj]/[baj], ['baw]/[baw], ['bɛw], ['bew] e ['bɛj] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com sílabas representadas pela letra seguida de vogal, de ditongo e de outros constituintes silábicos.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

À semelhança de outras consoantes, também a letra não tem valor proferível isoladamente. Assim, ela será explorada juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir, e com os ditongos. Aconselha-se que este processo seja feito por séries:

- 1.^a série: consoante com vogal tónica – ['ba], ['bɛ], ['be], ['bi], ['bɔ], ['bo], ['bu];
- 2.^a série: consoante com vogal átona – [bɐ], [bi], [bi], [bu];
- 3.^a série: consoante com ditongo – ['biw], ['bwi], ['boj]/['bɔj]/[boj]/[bɔj], ['bow], ['baj]/[baj], ['baw]/[baw], ['bɛw], ['bew], ['bɛj].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['ba], ['bɛ], ['be], ['bi], ['bɔ], ['bo], ['bu], [bɐ], [bi], [bi], [bu], ['biw], ['bwi], ['boj]/['bɔj]/[boj]/[bɔj], ['bow], ['baj]/[baj], ['baw]/[baw], ['bɛw], ['bew] e ['bɛj] em palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de animais, de frutos ou de cidades e países.

Exemplos:

Nomes de pessoas: *Albino, Benedita, Batista, Belina, Bianca.*

Nomes de animais: *bode, burro, búfalo, bacalhau, baleia, barata, besugo, beluga, badejo, bisonte, bode.*

Nomes de frutos e legumes: *banana, abacate.*

Nomes de cidades e países: *Sabugal, Butão, Beja, Barreiro.*

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Nota: a letra pode ser articulada com um som mais oclusivo [b], que se ouve mais curto, como em *bata* ou *boca*, ou com um som oclusivo fricativado [β], que é mais longo, como em *braço* ou *cabelo*. No entanto, dados os objetivos destas sequências e o nível de escolaridade, não será assinalada a diferença.

1.ª Série – ['ba], ['bɛ], ['be], ['bi], ['bɔ], ['bo], ['bu]:

['ba] – *bata, barro, colete, tijolo baba, ginásio farinha, lumbago, toga, trabalho.*

['bɛ] – *belo, atletismo, barragem, alfabeto, diabetes, brinco, barragem, tomate, tabela, tule.*

['be] – *beco, garfo, tremoço, cozinhar, estante, cabelo, arrumar, rabelo, osso, obeso.*

['bi] – *bife, cabide, mágico, casaco, nabiza, fraque, rabino, cartola, padre, caderno, pena, rubi.*

['bɔ] – *bode, patrão, leque, bola, tremoço, salário, abóbora, bota, chouriço, reboque, notas, carbono.*

['bo] – *boca, crista, sacola, abono, galo, cebola, suricata, tacho, serpente, hiena, sebo.*

['bu] – *tabu, buda, rato, leque, bule, bambu, égua, lata, abutre, roca, abuso, debulha, tacho, barba, labuta, tribuna, trenó, sabugo.*

2.^a Série – [bɐ], [bi], [bi], [bu]:

[bɐ] – *banal, moça, abacaxi, abatido, lenço, panela, arriba, gueto, mesa, cuba, alfarroba.*

[bi] – *beliche, dormitório, beleza, begónia, vaidade, liberal, cesta, clube, conservador, árabe, azeite, sebe.*

[bi] – *ambiçãõ, rãguebi, bidãõ, abissal, bicudo cabide bigode, rodada, balãõ, bicada.*

[bu] – *bocado, noqueira, francês, bolota, pinheiro, sabotagem, adubo, verbo, castanheiro, recibo, fãbula, comãrcio, roda, tribunal, atropelo, cãbula, estãbulo.*

3.^a Série – ['biw], ['bwi], ['boj]/['bɔj]/[boj]/[bɔj], ['bow], ['baj]/[baj], ['baw]/[baw], ['bẽw], ['bew], ['bej]:

['biw] – *subiu, damador, inibiu, zoologia, canela, proibiu.*

['bwi] – *contribui, tagarela, atribui, timidez.*

['boj]/['bɔj]/[boj]/[bɔj] – *boi, jantarada, boiãõ, boicote, almoço, boina.*

['bow] – *bouça, calabouço, leite, tombou, acabou.*

['baj]/[baj] – *baixo, guloseima, bailado, flutuar, abaixo, última, baile, bairro, migas, cobaia, cantarilho, baixela.*

['baw]/[baw] – *baunilha, sardinha, berimbau, fazenda, abaular.*

['bẽw] – *sabãõ, acalmar, choradeira, gibãõ, lambãõ, aldrabãõ.*

['bew] – *recebeu, velocidade, bebeu, trapezista, ginasta.*

['bej] – *beijo, hospital, beira, enfermagem, roubei, medicina.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: ba-ta



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som ['ba].

Exemplo: ba-ta



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Após este trabalho de identificação dos som-alvo em palavras, convidar os alunos a descobrirem qual é a letra que, quando combinada com as vogais que já aprenderam, representa os sons ouvidos. Explicar que estes sons são representados pela letra em conjugação com as diferentes vogais e os diferentes ditongos.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 22.1), assim como das sequências <ba>, <be>, <bi>, <bo>, <bu>, <biu>, <bou>, <boi>, <bai>, <bau>, <bão>, <bei> e <beu>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <ba>, <be>, <bi>, <bo>, <bu>, <boi>, <bai>, <bau>, <bão>, e <bei> (Apêndice 22.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não aprendidas aparecem já grafadas.

1. *balão*, 2. *botão*, 3. *bule*, 4. *beliche*, 5. *bico*.
6. *rebuçado*, 7. *libelinha*, 8. *tubarão*; 9. *cebola*, 10. *tabuleta*.
11. *sabão*, 12. *bailado*, 13. *boina*, 14. *baunilha*, 15. *beijo*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) Discriminação auditiva

Nota: Em particular na zona norte do país, algumas pessoas trocam, na oralidade, o som [v] pelo som [b]. No 1.º ano de escolaridade, os alunos, para escrever as palavras, apoiam-se na análise que fazem da sua própria produção oral. Se, habitualmente, eles recebem um *input* oral em que a troca dos sons ocorre, poderão cometer erros na leitura e na escrita. Será importante que o professor aposte no treino da articulação destes sons tão próxima do português-padrão quanto possível, para que a consciência ortográfica se desenvolva. Sugere-se o uso de um espelho para analisar as diferenças de articulação entre os dois sons.

Distribuir aos alunos dois cartões com as letras e <v> impressas Um com a letra e outro com a letra <v> (Apêndice 22.3).

Ler cada uma das séries abaixo. Quando os alunos ouvirem palavras com o som [b], levantam o cartão com a letra . Quando os alunos ouvirem palavras com o som [v], levantam o cartão com a letra <v>.

Lista de palavras:

assobio, agressividade, cobiça, afetividade, fabuloso, **bicudo**, avaria, antevisão, aviso, combinação, convite, divinal, mandíbula, leviano, **bigode**, alvará, **cabaça**, recetivo, **gaivota**, **abade**, anchova, **balão**, **ativa** abafadiço, **noviço**, **balanço**, **abanador**, caravana, **vozeirão**, **recibo**, **borracha**, **cúbico**, **bilateral**, repovoar, **descabido**, **rodovia**, **bilião**, passividade, **embirrar**, **provocador**, **cebolada**, **pavimentação**, **severo**, **sovina**, **bilingue**, **estrábico**, **albufeira**, **óvulo**, **buço**, **ebulição**, **ouvido**, **bugalho**, **primitivo**, **entabular**, **bulha**, **nervura**, **oitavo**, **estábulo**, **glóbulo**, **gravura**, **buzina**, **labuta**, **fervura**, **debuxo**, **nebulosidade**, **rebuçado**, **revolução**, **tabu**, **tributação**, **alternativa**, **bala**, **borrifar**, **movediço**, **saboroso**, **rotativo**, **botim**, **carbono**, **xenófobo**, **imperativo**, **contabilizar**.

b) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir aos alunos a lista de palavras (Apêndice 22.4), usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio¹⁴;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

bicada, cabelo, bota, tabu, bacia, bocado, albino, bela, labareda, tabuada, inibiu, roubou, boicote, baile, recebeu, beira, balde, beldade, rebelde.

¹⁴ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 21.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

c) Leitura e escrita de frases

Nota: Alertar os alunos para o uso das letras <v> e nas palavras.

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 22.5), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A boina do avô caiu na cadeira do quarto.

O boné da Benedita é verde.

A mãe põe o babete ao bebé.

A Anabela vê a baleia a nadar no mar.

A boneca da Bibiana é bonita.

O Bártolo comeu o bolo todo.

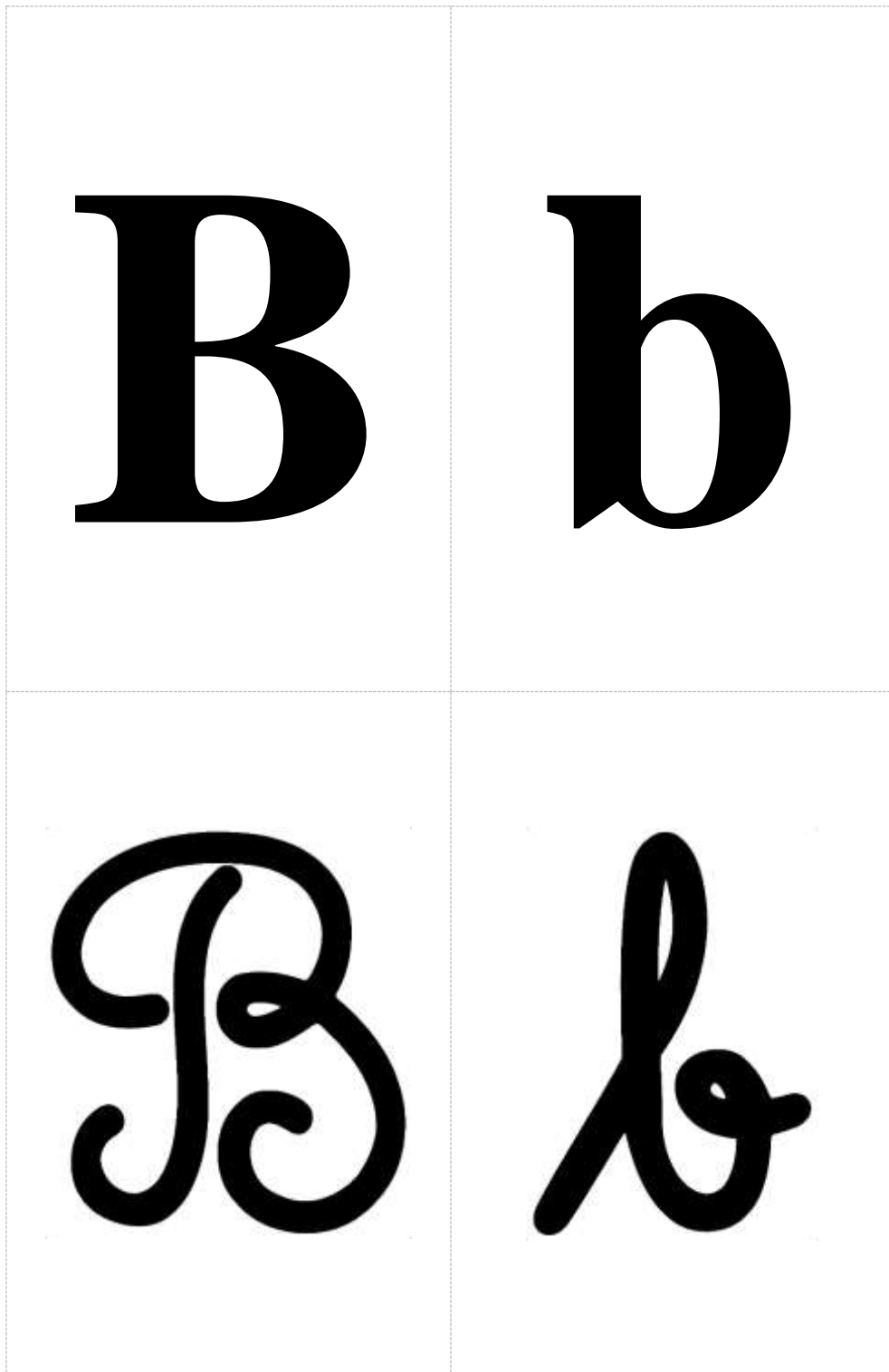
O barco do Belmiro é novo.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 22.5). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.




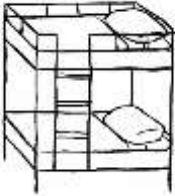






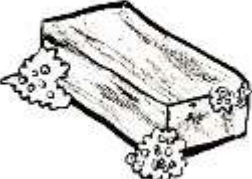


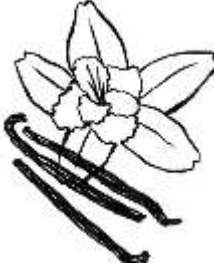

4. Educação literária

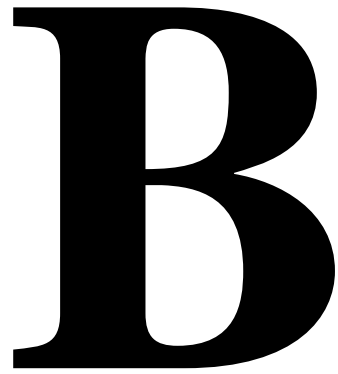
Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 22.1. Cartões com a letra maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 22.2. Legendar imagens

				
_____	_____	_____	_____che	_____
				
_____ça	_____nha	_____	_____	_____
				
_____	_____	_____	_____lha	_____jo

Apêndice 22.3. Cartões a usar na discriminação das letras e <v>A large, bold, black uppercase letter 'B' is centered in the left half of a rectangular frame defined by a dashed border.A large, bold, black uppercase letter 'V' is centered in the right half of a rectangular frame defined by a dashed border.

Apêndice 22.4. Ler e escrever palavras

bicada	bicada	bicada	bicada	bicada
cabelo	cabelo	cabelo	cabelo	cabelo
bota	bota	bota	bota	bota
tabu	tabu	tabu	tabu	tabu
bacia	bacia	bacia	bacia	bacia
bocado	bocado	bocado	bocado	bocado
albino	albino	albino	albino	albino
bela	bela	bela	bela	bela
labareda	labareda	labareda	labareda	labareda
tabuada	tabuada	tabuada	tabuada	tabuada
inibiu	inibiu	inibiu	inibiu	inibiu
roubou	roubou	roubou	roubou	roubou
boicote	boicote	boicote	boicote	boicote
baile	baile	baile	baile	baile
recebeu	recebeu	recebeu	recebeu	recebeu
beira	beira	beira	beira	beira
balde	balde	balde	balde	balde
beldade	beldade	beldade	beldade	beldade
rebelde	rebelde	rebelde	rebelde	rebelde

Apêndice 22.5. Ler e escrever frases

<p>A boina do avô caiu na cadeira do quarto.</p> <p>O boné da Benedita é verde.</p> <p>A mãe põe o babete ao bebé.</p> <p>A Anabela vê a baleia a nadar no mar.</p> <p>A boneca da Bibiana é bonita.</p> <p>O Bártolo comeu o bolo todo.</p> <p>O barco do Belmiro é novo.</p>	<p>A boina do avô caiu na cadeira do quarto.</p> <p>O boné da Benedita é verde.</p> <p>A mãe põe o babete ao bebé.</p> <p>A Anabela vê a baleia a nadar no mar.</p> <p>A boneca da Bibiana é bonita.</p> <p>O Bártolo comeu o bolo todo.</p> <p>O barco do Belmiro é novo.</p>
<p>A boina do avô caiu na cadeira do quarto.</p> <p>O boné da Benedita é verde.</p> <p>A mãe põe o babete ao bebé.</p> <p>A Anabela vê a baleia a nadar no mar.</p> <p>A boneca da Bibiana é bonita.</p> <p>O Bártolo comeu o bolo todo.</p> <p>O barco do Belmiro é novo.</p>	<p>A boina do avô caiu na cadeira do quarto.</p> <p>O boné da Benedita é verde.</p> <p>A mãe põe o babete ao bebé.</p> <p>A Anabela vê a baleia a nadar no mar.</p> <p>A boneca da Bibiana é bonita.</p> <p>O Bártolo comeu o bolo todo.</p> <p>O barco do Belmiro é novo.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 23 - <g>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['ga], [gɐ], ['gɔ], ['go], ['gu], [gu] ['gaj]/[gaj] ['gaw]/[gaw], ['gɐj], ['gẽw], [goj], ['gow], ['gɛ], ['ge], [gi], ['gi]/[gi], ['gɐj], ['gwi],[gwɐj], [gwẽ], ['zɛ], ['zɛ], [zi], ['zi]/[zi], ['zew], ['zɐj] e ['ziw] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons ['ga], [gɐ], ['gɔ], ['go], ['gu], [gu] ['gaj]/[gaj] ['gaw]/[gaw], ['gɐj], ['gẽw], [goj], ['gow], ['gɛ], ['ge], [gi], ['gi]/[gi], ['gɐj], ['gwi],[gwɐj], [gwẽ], ['zɛ], ['zɛ], [zi], ['zi]/[zi], ['zew], ['zɐj] e ['ziw] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com sílabas representadas pela letra <g> e as irregularidades a ela associadas.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Em sequências didáticas anteriores os alunos já aprenderem que uma mesma letra pode representar mais do que um som.

Como a grande maioria das consoantes, a letra <g> não tem valor fonológico proferível isoladamente, pelo que será analisada juntamente com as vogais, considerando os diferentes valores que estas podem assumir, e com os ditongos. Aconselha-se que este processo seja feito por séries:

- 1.^a Série: Palavras em que a letra <g> é seguida pelas letras <a>, <o> e <u>, representando o som [g];
- 2.^a Série: Palavras em que a letra <g> é seguida das sequências <ue> ou <ui>, e nas quais a letra <u> não se lê;
- 3.^a Série: Exceções - Palavras em que a letra <g> é seguida das sequências <ue> ou <ui>, e nas quais a letra <u> se lê.
- 4.^a Série: Palavras em que a letra <g> é seguida das letras <e> e <i>, representando o som [ʒ].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [g]]e [ʒ] nas palavras. De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Nota: a letra <g> pode ser articulada com um som mais oclusivo [g], que se ouve mais curto, como em *gato* ou *gordo*, ou com um som oclusivo fricativado [ʒ], que é mais longo, como em *agrafar* ou *globo*. No entanto, dados os objetivos destas sequências e o nível de escolaridade, não será assinalada a diferença.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [g]]e [ʒ] nas palavras.

Pedir aos alunos que digam palavras em que ouvem o som [g], de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de países e cidades, de animais, de objetos e de frutos e legumes.

Exemplos:

Nomes de países e cidades: ***Guiné-Bissau, Gabão, Gibraltar, Guatemala, Águeda, Praga, Guimarães, Valongo, Braga.***

Nomes de animais: ***gato, gorila, caranguejo, preguiça.***

Nomes de objetos: ***garrafa, bumerangue, guilhotina, gorro, relógio, guizo.***

Nomes de frutos e legumes: ***figo, manga.***

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

Nota: a letra <g> pode ser articulada com um som mais oclusivo [g], que se ouve mais curto, como em *gato* ou *gordo*, ou com um som oclusivo fricativado [ɣ], que é mais longo, como em *agrafar* ou *globo*. No entanto, dados os objetivos destas sequências e o nível de escolaridade, não será assinalada a diferença.

1.ª série – Palavras em que a letra <g> é seguida pelas letras <a>, <o> e <u>, representando o som [g]:

[ˈga] – *gato*, *bolo*, *gado*, *cientista*, *galho*, *esculpir*, *garra*, *fiscal*, *bengala*, *gota*, *cigarra*

[gɐ] – *garrafa*, *professor*, *compor*, *gafanhoto*, *garagem*, *respeito*, *agarrar*, *copeiro*, *esteticista*, *enganar*, *arma*, *parapeito*, *alga*, *amiga*, *leal*, *baga*, *barriga*, *peixe*, *empresa*, *formiga*

[ˈgɔ] – *gola*, *terapia*, *argola*, *Europa*, *bigode*, *animação*, *agora*.

[ˈgo] – *goma*, *polícia*, *causa*, *golo*, *gorro*, *cupão*, *Brasil*, *gota*, *cegonha*, *esquema*, *esgoto*

[ˈgu] – *gume*, *trilho*, *agudo*, *colher*, *boneca*, *agulha*.

[gu] – *governo*, *chefe*, *engolir*, *pausa*, *algo*, *comandante*, *castigo*, *vacina*, *desapego*, *fidalgo*, *carapau*, *domingo*, *tropa*, *tenor*, *salto*, *cogumelo*.

[ˈgaj]/[gaj] – *gaita*, *figo*, *gaiivota*, *pinha*, *badagaio*, *oliveira*, *gaiola*, *muleta*, *papagaio*.

[ˈgaw]/[gaw] – *mingau*, *rima*, *tordo*, *gaulês*.

[ˈgẽw] – *molengão*, *concha*, *berbigão*, *mar*, *esfregão*, *deitar*, *fogão*, *testo*, *dragão*,

[goj] – *goiaba*, *sinal*, *agoirar*, *folha*, *peça*, *goiabada*.

[ˈgow] – *zangou*, *mota*, *jogou*, *salada*, *sugou*, *pele*, *pegou*.

2.ª Série – Palavras em que a letra <g> é seguida das sequências <ue> ou <ui>, e nas quais a letra <u> não se lê:

[ˈgɛ] – *guerra*, *fim*, *tomada*, *esparquete*.

[ˈgɛ] – *canhoto*, *malagueta*.

[gi] – *guerrilha*, *fita*, *guerreiro*, *perigo*, *foguetão*, *falésia*, *penedo*, *freguesia*, *gruta*, *sangue*, *pedra*, *pingue*, *golpe*, *ringue*, *limão*, *merengue*.

[ˈgi]/[gi] – *guia*, *cenoura*, *guizo*, *apelo*, *tarefa*, *guião*, *peso*, *guinada*, *tigre*, *guisado*, *computador*, *guitarra*, *sapo*, *enguiço*, *poeta*, *doce*, *distingui*, *enguia*, *salto*, *espreguiçar*, *sobra*, *águia*, *lanche*, *caleira*, *alguidar*, *seguir*, *tremura*, *erguir*, *foca*, *perseguir*.

[ˈgɛj] – *cegueira*, *piloto*, *figueira*, *janela*, *fogueira*, *faca*, *mangueira*, *cupido*, *regueifa*, *peguei*, *corda*, *liguei*.

3.^a Série – Exceções - Palavras em que a letra <g> é seguida das sequências <ue> ou <ui>, e nas quais a letra <u> se lê:

[ˈgwi] – *linguiça, trama, rótulo, arguido, dedal, linguista, mola, arguir, roseta, ambiguidade.*

[gwɛj] – *repelente, agueiro.*

[gwẽ] – *arguente, cenoura, tristeza, ensanguentar, padrinho, aguentar*

4.^a série – Palavras em que a letra <g> é seguida das letras <e> e <i>, representando o som [ʒ]:

[ˈʒɛ] – *beringela, espaiar, gélido, Angélico, totilha, flores, megera.*

[ˈʒe] – *gelo, santo, açúcar, raiz, algema, bolota, degelo.*

[ʒi] – *geleia, moeda, gelado, poder, gelatina, colher, gemada, açúcar, general, cubo, generoso, sopa, congelar, panela, congelador, trovão, engenheiro, estalar, age, vidro, foge, perna, finge, castanho, bege, caninho, roseira, longe, monte, monge*

[ˈʒi]/[ʒi] – *digital, rádio, tremoço, elogiar, aldeia, cavalo, ruído, corrigido, fugitivo, cidade, agi, esposa, telhado, trator, fingi, ampola, fugi, prédio, mugui, poço, rugui.*

[ˈʒew] – *apogeu, entrar, Egeu, romper, protegeu, finalmente, telhado, rangeu, madeira, abrangu.*

[ˈʒɛj] – *ligeiro, baga, bagageira, maduro, travessão, estrangeiro, telhado, mensageiro, tecla, passageiro.*

[ˈʒiw] – *tingiu, sapato, barba, fugiu, mola, agiu, patudo, constipado, rugiu.*

Por baixo de algumas das palavras registadas, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: ga-to



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [ˈga].

Exemplo: ga-to



Solicitar aos alunos a descoberta da letra que representa, na escrita, os sons-alvo e levá-los a inferir que se trata de mais uma letra especial, na medida em que:

- a) Pode representar, na escrita, o som [g]:
 - 1- Quando a letra <g> é seguida das letras <a>, <o> e <u>, como em *gato*, *agora* ou *língua*;
 - 2- Quando a letra <g> é seguida das sequências <ue> ou <ui>, e nas quais a letra <u> não se lê, como em *esparquete* ou *guitarra*;
 - 3- Quando a letra <g> é seguida das sequências <ue> ou <ui>, e nas quais a letra <u> se lê, como em *agueiro* ou *linguiça*.
- b) Pode representar, na escrita, o som [ʒ]:
 - 1- Quando a letra <g> é seguida das letras <e> e <i>, como em *gelado* ou *rugi*.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <g> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 23.1), assim como das sequências <ga>, <gue>, <gui>, <go>, <gu>, <ge>, <gi>, <giu>, <guiu>, <gei>, <guei>, <geu>, <gou>, <goi>, <gai> e <gão>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <ga>, <gue>, <gui>, <go>, <gu>, <ge>, <guei>, <goi>, <gai> e <gão> (Apêndice 23.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não aprendidas aparecem já grafadas.

1. garrafa, 2. foguetão, 3. geleia, 4. caranguejo, 5. algodão.
6. águia, 7. bigode, 8. girino, 9. retângulo, 10. guizo.
11. gaivota, 12. fogueira, 13. dragão, 14. goiaba, 15. mangueira.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 23.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;

2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio¹⁵;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

adega, gelo, pieguice, aluguer, amargo, galeria, guerra, regelar, alguidar, alergia, governar, gume, rapariga, vogal, goivo, golpe, peguei, general, ligeiro, rugiu.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 23.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 23.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A gola do Galileu é larga.

O Gui guarda a égua e o gorila.

A avó da Gina vive na Guiné.

O gato gordo comeu o gelado.

A Águeda vai à galeria de arte a Lamego.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 23.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que

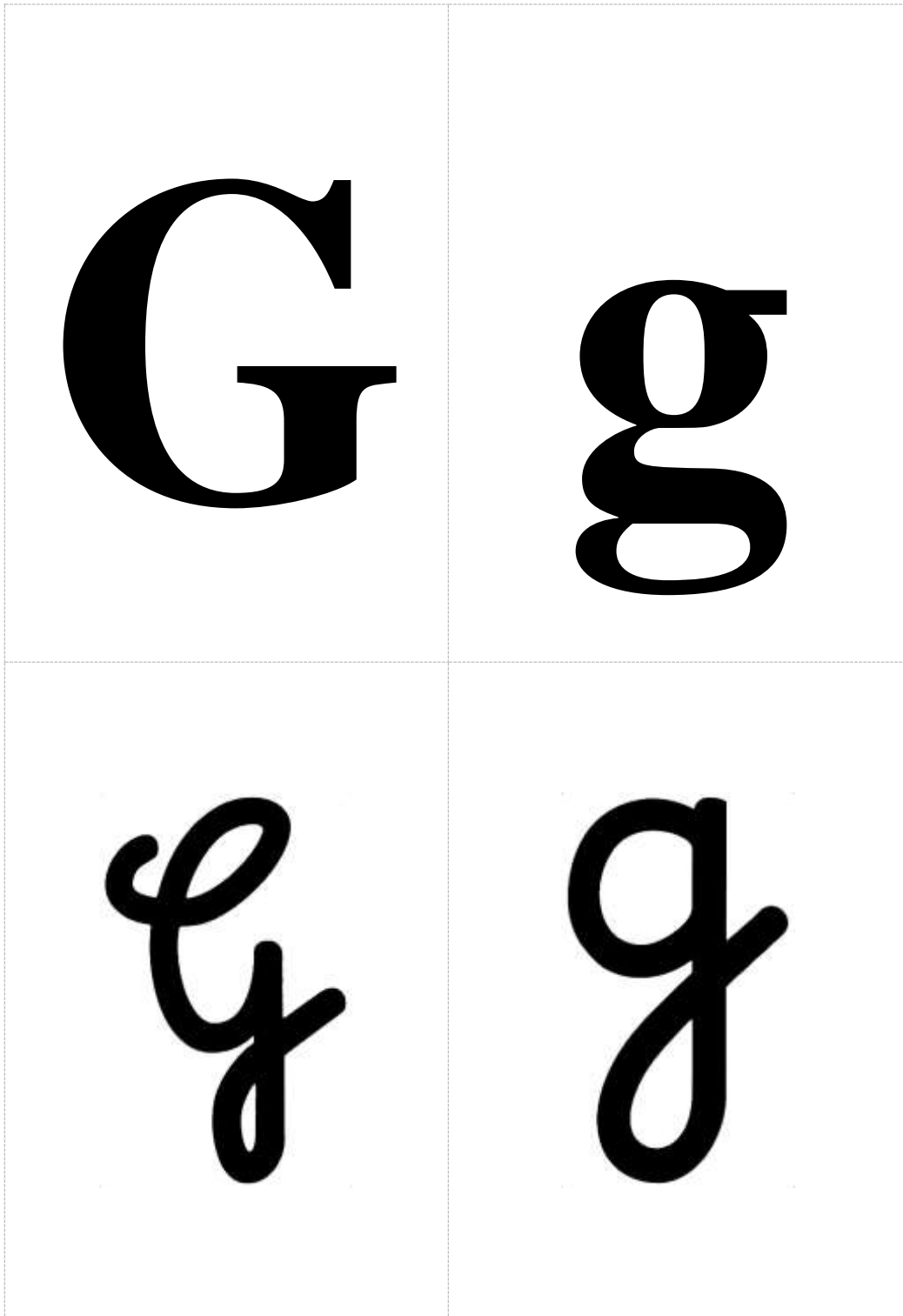
¹⁵ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

se considerar pertinente. Pode ser construída, numa folha de cartolina, uma tabela (Apêndice 23.5), na qual, ao longo das aulas, os alunos possam registar palavras que contêm a letra <g> nas respetivas colunas.
















4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 23.1. Cartões com a letra <g> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 23.2. Legendar imagens

				
_____fa	fo_____	_____	___ran___jo	_____
				
_____	_____	_____	___tân_____	_____zo
				
_____	fo_____	dra_____	_____	man_____



Apêndice 22.3. Ler e escrever palavras

adega	adega	adega	adega	adega
gelo	gelo	gelo	gelo	gelo
pieguice	pieguice	pieguice	pieguice	pieguice
aluguer	aluguer	aluguer	aluguer	aluguer
amargo	amargo	amargo	amargo	amargo
galeria	galeria	galeria	galeria	galeria
guerra	guerra	guerra	guerra	guerra
regelar	regelar	regelar	regelar	regelar
alguidar	alguidar	alguidar	alguidar	alguidar
alergia	alergia	alergia	alergia	alergia
governar	governar	governar	governar	governar
gume	gume	gume	gume	gume
rapariga	rapariga	rapariga	rapariga	rapariga
vogal	vogal	vogal	vogal	vogal
goivo	goivo	goivo	goivo	goivo
golpe	golpe	golpe	golpe	golpe
peguei	peguei	peguei	peguei	peguei
general	general	general	general	general
ligeiro	ligeiro	ligeiro	ligeiro	ligeiro
rugiu	rugiu	rugiu	rugiu	rugiu

Apêndice 23.4. Ler e escrever frases

<p>A gola do Galileu é larga.</p> <p>O Gui guarda a égua e o gorila.</p> <p>A avó da Gina vive na Guiné.</p> <p>O gato gordo comeu o gelado.</p> <p>A Águeda vai à galeria de arte a Lamego.</p>	<p>A gola do Galileu é larga.</p> <p>O Gui guarda a égua e o gorila.</p> <p>A avó da Gina vive na Guiné.</p> <p>O gato gordo comeu o gelado.</p> <p>A Águeda vai à galeria de arte a Lamego.</p>
<p>A gola do Galileu é larga.</p> <p>O Gui guarda a égua e o gorila.</p> <p>A avó da Gina vive na Guiné.</p> <p>O gato gordo comeu o gelado.</p> <p>A Águeda vai à galeria de arte a Lamego.</p>	<p>A gola do Galileu é larga.</p> <p>O Gui guarda a égua e o gorila.</p> <p>A avó da Gina vive na Guiné.</p> <p>O gato gordo comeu o gelado.</p> <p>A Águeda vai à galeria de arte a Lamego.</p>
<p>A gola do Galileu é larga.</p> <p>O Gui guarda a égua e o gorila.</p> <p>A avó da Gina vive na Guiné.</p> <p>O gato gordo comeu o gelado.</p> <p>A Águeda vai à galeria de arte a Lamego.</p>	<p>A gola do Galileu é larga.</p> <p>O Gui guarda a égua e o gorila.</p> <p>A avó da Gina vive na Guiné.</p> <p>O gato gordo comeu o gelado.</p> <p>A Águeda vai à galeria de arte a Lamego.</p>

Apêndice 23.5. Tabela para registo de palavras que contêm o som [g]

					
ga	go	gu		gui	gue

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 24 - <j>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['ʒa], ['ʒɛ], ['ʒi], ['ʒɔ], ['ʒo], ['ʒu], [ʒɐ], [ʒi], [ʒe], [ʒo], [ʒu], ['ʒaw]/[zaw], ['ʒẽw], ['ʒɛj]/[zɛj] e ['ʒow] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar, na escrita, o som [ʒ].
- Aprender como os sons ['ʒa], ['ʒɛ], ['ʒi], ['ʒɔ], ['ʒo], ['ʒu], [ʒɐ], [ʒi], [ʒe], [ʒo], [ʒu], ['ʒaw]/[zaw], ['ʒẽw], ['ʒɛj]/[zɛj] e ['ʒow] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com o som [ʒ] representado pela letras <j> e <g>.
- Alargar o vocabulário.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

À semelhança de sequências anteriores, a identificação do som [ʒ], representado, na escrita, pela letra <j> pode ser efetuada por séries.

1.^a série: consoante com vogal tónica – ['ʒa], ['ʒɛ], ['ʒi], ['ʒɔ], ['ʒo], ['ʒu];

2.^a série: consoante com vogal átona – [ʒɐ], [ʒi], [ʒe], [ʒo], [ʒu];

3.^a série: consoante com ditongos – ['ʒaw]/[zaw], ['ʒẽw], ['ʒɛj]/[zɛj], ['ʒow].

1. Do som para a letra

Recapitular informações fornecidas aquando da aprendizagem da letra <g>, dado que esta pode representar, na escrita, os sons [g] e [ʒ].

Introduzir a explicação de que os alunos vão aprender que um dos sons que já conhecem (o [ʒ]), pode ser representado, na escrita, por uma nova letra, a letra <j>.

Convidar os alunos a identificar, nas palavras listadas abaixo, proferidas pelo professor, aquelas em que ouvem o som [ʒ], independentemente de este ser representado, na escrita, com a letra <g> ou a letra <j>.

Lista de palavras:

Jacinta, cavalo, tosta, gelado, brinco, Júlia, gelatina, Benjamin, rolha, monge, soja, laranja, tordo, girafa, tigela, pneu, caju, algema, jiboia, mesada, jacaré, vestido, louça, coruja, ervilha, colher, jogo, botija, tangerina, braço, tijolo, jarra, nabiça, longe, fumo.

Escrever, no quadro, as palavras em que som [ʒ] foi ouvido. O registo deve ser organizado em duas colunas: numa listando as palavras em que esse som se representa, na escrita, pela letra <g>; noutra as que se representa com a letra <j>. Por fim, convidar os alunos a fazer a associação entre as colunas e as letras <g> e <j>, confirmando que um mesmo som pode ser representado, na escrita, por diferentes letras.

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª série – [ʒa], [ʒɛ], [ʒi], [ʒɔ], [ʒo], [ʒu]:

[ʒa] – *sujar, jarra, beijar, vento, sapato, lupa, rajada, vontade, verdete, cajado, tonel, lura, queijada.*

[ʒɛ] – *trajeto, polo, tremoço, alguidar, projeto, capa, marreta, máquina, luz, objeto.*

[ʒi] – *jipe, aliança, jiboia, beleza, saia, sapatos, folha, intrujice, dado, beijinho, carro.*

[ʒɔ] – *jovem, balão, jota, teclado.*

[ʒo] – *jogo, lata, invejoso, quadro, tijolo.*

[ʒu] – *jura, mota, juba, prato, ajuda, caneta, saco, injúria, livro, caju, colher, cesto.*

2.ª série – [ʒɐ], [ʒi], [ʒe], [ʒo], [ʒu]:

[ʒɐ] – *janela, queda, jaqueta, braço, jacaré, telefone, javali, mica, janeiro, caixa, franja, comando, cereja, vaso, loja, areia, laranja, toalha, botija, certeza, coruja, praia, esponja.*

[ʒi] – *aliança, jiboia, canjirão, papel, sujidade,*

[ʒi] – *traje, Jeremias, cinto, jejum, rocha, jeropiga, televisão, jesuíta, lápis, chapéu, garfo, manjerico, selo, travessa, cabelo, regra, laje, hoje.*

[ʒu] – *rejubilar, beijo, capela, desejo, cantar, chispe, anjo, chave, árvore, jogral, queijo.*

3.ª série – ['ʒaw]/[ʒaw], ['ʒẽw], ['ʒɛj] / [ʒɛj], ['ʒow]:

['ʒaw]/[ʒaw] – *jaula, caderno, bolsa, enjaular.*

['ʒẽw] – *feijão, riacho, rojão, sebenta, tinteiro, requeijão, fogo, intrujão.*

['ʒɛj] / [ʒɛj] – *jeito, cerejeira, pedra, sujeito, sino, rejeitar, jarra, arranjei, pano, viajei.*

['ʒow] – *sujou, limpo, viajou, beijou, faca, arejou.*

Convidar os alunos a analisar as palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: pi-ja-ma



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som [ʒ'a].

Exemplo: pi-ja-ma



Repetir o mesmo procedimento para os restantes sons.

Levar os alunos a inferir que:

- Na leitura, a presença da letra <j> não gera dificuldades, pois representa sempre o som [ʒ];
- Na escrita, o uso das letras <j> ou <g> para representar o som [ʒ] requer memorização. Por exemplo, há que memorizar que a palavra *jiboia* se escreve com a letra <j> e não com a letra <g>. Há, porém, situações em que a análise da palavra «mãe»/forma de base ajuda ao desenvolvimento da consciência ortográfica dos alunos. Por exemplo, a palavra *laranjeira* escreve-se com a letra <j> porque deriva da palavra *laranja*, que já é escrita com a letra <j>.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <j> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 24.1), assim como das sequências <ja>, <je>, <ji>, <jo>, <ju>, <jou>, <joi>, <jai>, <jão>, <jau> e <jei>. Apoiar os alunos, de modo a que a grafia seja efetuada corretamente. Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <ja>, <je>, <ji>, <jo>, <ju>, <joi>, <jão>, <jau> e <jei> (Apêndice 24.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ainda não aprendidas aparecem já grafadas.

1. jarra, 2. azulejo, 3. jipe, 4. tijolo.
5. botija, 6. traje, 7. jaula 8. jiboia.
9. feijão, 10. cerejeira, 11. requeijão, 12. joias.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras aos alunos (Apêndice 24.3 – Tarefa 1), o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura-sombra (leitura conjunta pelo professor e pelos alunos) na sala de aula;
3. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
4. Treino individual em casa (i.e., cada aluno treina, em casa, a leitura);
5. Treino individual na sala de aula (i.e., na aula seguinte, o aluno faz a leitura, em voz alta);
6. *Feedback* sobre a leitura (i.e., o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, incentiva, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

jacaré, jeropiga, jipe, jogo, judo, pijama, gorjeta, ajuda, cajado, laje, bocejo, carqueja, viajou, jeito, rojão, arejar, jornal, abajur, tojal, julgar.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 23.3 - tarefa 1).

Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

Para o desenvolvimento da consciência ortográfica relativa à escrita de palavras com as letras <g> e <j>, propõe-se a tarefa 2, de completamento de palavras com as letras-alvo (Apêndice 24.3 – Tarefa 2).

Lista de palavras:

argila, jiboia, jipe, bege, tigela, gelado, sujidade, jeito, rejeitar, gemada, rugido, gelatina.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 24.4 – Tarefa 2), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

O João tira a sujidade do jipe.

A Joana leva pão e geleia para comer.

A Gina viu uma jiboia na laje do parque.

O Germano deu uma gemada ao Gil.

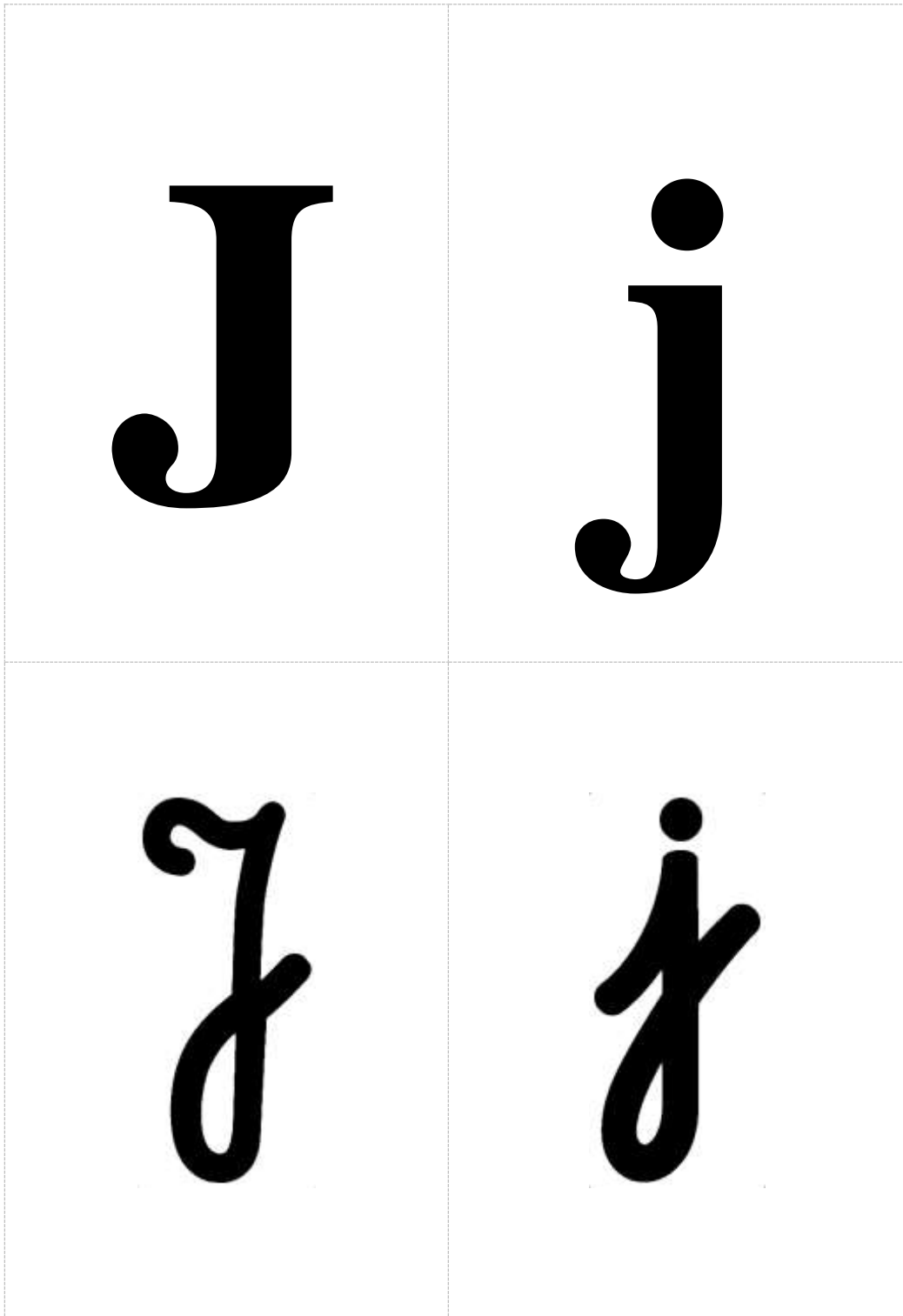
O vaso de argila é do tio Jeremias.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 24.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.




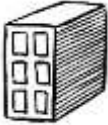



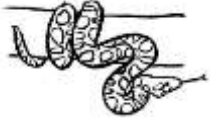




4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 24.1. Cartões com a letra <j> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 24.2. Legendar imagens

			
_____	__ zu _____	_____	_____
			
_____	tra _____	_____	_____
			
fei _____	_____	_____	_____ as

Apêndice 24.3. Ler e escrever palavras - Tarefa 1

jacaré	jacaré	jacaré	jacaré	jacaré
jeropiga	jeropiga	jeropiga	jeropiga	jeropiga
jipe	jipe	jipe	jipe	jipe
jogo	jogo	jogo	jogo	jogo
judo	judo	judo	judo	judo
pijama	pijama	pijama	pijama	pijama
gorjeta	gorjeta	gorjeta	gorjeta	gorjeta
ajuda	ajuda	ajuda	ajuda	ajuda
cajado	cajado	cajado	cajado	cajado
laje	laje	laje	laje	laje
bocejo	bocejo	bocejo	bocejo	bocejo
carqueja	carqueja	carqueja	carqueja	carqueja
viajou	viajou	viajou	viajou	viajou
jeito	jeito	jeito	jeito	jeito
rojão	rojão	rojão	rojão	rojão
arejar	arejar	arejar	arejar	arejar
jornal	jornal	jornal	jornal	jornal
abajur	abajur	abajur	abajur	abajur
tojal	tojal	tojal	tojal	tojal
julgar	julgar	julgar	julgar	julgar

Apêndice 24.3. Ler e escrever palavras - Tarefa 2

ar__ila	ar__ila	ar__ila	ar__ila
__iboia	__iboia	__iboia	__iboia
__ipe	__ipe	__ipe	__ipe
ti__ela	ti__ela	ti__ela	ti__ela
__elado	__elado	__elado	__elado
su__idade	su__idade	su__idade	su__idade
__eito	__eito	__eito	__eito
re__eitar	re__eitar	re__eitar	re__eitar
__emada	__emada	__emada	__emada
ru__ido	ru__ido	ru__ido	ru__ido
__elatina	__elatina	__elatina	__elatina

Apêndice 24.4. Ler e escrever frases

<p>O João tira a sujidade do jipe.</p> <p>A Joana leva pão e geleia para comer.</p> <p>A Gina viu uma jiboia na laje do parque.</p> <p>O Germano deu uma gemada ao Gil.</p> <p>O vaso de argila é do tio Jeremias.</p>	<p>O João tira a sujidade do jipe.</p> <p>A Joana leva pão e geleia para comer.</p> <p>A Gina viu uma jiboia na laje do parque.</p> <p>O Germano deu uma gemada ao Gil.</p> <p>O vaso de argila é do tio Jeremias.</p>
<p>O João tira a sujidade do jipe.</p> <p>A Joana leva pão e geleia para comer.</p> <p>A Gina viu uma jiboia na laje do parque.</p> <p>O Germano deu uma gemada ao Gil.</p> <p>O vaso de argila é do tio Jeremias.</p>	<p>O João tira a sujidade do jipe.</p> <p>A Joana leva pão e geleia para comer.</p> <p>A Gina viu uma jiboia na laje do parque.</p> <p>O Germano deu uma gemada ao Gil.</p> <p>O vaso de argila é do tio Jeremias.</p>
<p>O João tira a sujidade do jipe.</p> <p>A Joana leva pão e geleia para comer.</p> <p>A Gina viu uma jiboia na laje do parque.</p> <p>O Germano deu uma gemada ao Gil.</p> <p>O vaso de argila é do tio Jeremias.</p>	<p>O João tira a sujidade do jipe.</p> <p>A Joana leva pão e geleia para comer.</p> <p>A Gina viu uma jiboia na laje do parque.</p> <p>O Germano deu uma gemada ao Gil.</p> <p>O vaso de argila é do tio Jeremias.</p>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 25 - <f>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['fa], ['fɛ], ['fe], ['fi], ['fɔ], ['fo], ['fu], [fɐ], [fi], [fi], [fu], ['fuj], ['fow], ['foj], ['faj]/[faj], ['fẽw]/[fẽw] e ['fej]/[fej] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a representar o som [f].
- Aprender como os sons ['fa], ['fɛ], ['fe], ['fi], ['fɔ], ['fo], ['fu], [fɐ], [fi], [fi], [fu], ['fuj], ['fow], ['foj], ['faj]/[faj], ['fẽw]/[fẽw] e ['fej]/[fej] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com sílabas representadas pela letra <f>, seguida de vogal e de ditongo.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

À semelhança de sequências didáticas anteriores, aconselha-se a que a identificação das sílabas-alvo seja feita por séries:

- 1.^a série: consoante com vogal tónica – ['fa], ['fɛ], ['fe], ['fi], ['fɔ], ['fo], ['fu];
- 2.^a série: consoante com vogal átona – [fɐ], [fi], [fi], [fu];
- 3.^a série: consoante com ditongos – ['fuj], ['fow], ['foj], ['faj]/[faj], ['fẽw]/[fẽw], ['fej]/[fej].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar o som [f] em palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esse som, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de pessoas, de objetos e de animais.

Exemplos:

Nomes de pessoas: **Fábio, Fabiana, Filipa, Filomena, Fátima, Felicidade.**

Nomes de objetos: **faca, folha, telefone, garrafa, microfone, afia, alfinete, almofada, funil, garfo.**

Nomes de animais: **foca, furão, girafa, búfalo, gafanhoto, faneca.**

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Ao escrever as palavras no quadro, sugere-se que o espaçamento entre linhas seja grande, de modo a permitir que, por baixo de cada palavra, sejam desenhadas circunferências.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – ['fa], ['fɛ], ['fe], ['fi], ['fɔ], ['fo], ['fu]:

['fa] – **almofada, vento, fato, tacho, lupa trevo, afaga, alface, divino, copo, falha, sofá.**

['fɛ] – **café, luz, carroça, febre, afeto, aliança, capa, fera, visão, ligar, saia, feto.**

['fe] – **defesa, jarro, pinguim, família, feno, panela, grafema, indefeso.**

['fi] – **ficha, bengala, tordo, clorofila, difícil, ruga, fígado, figo, argola, agrafar, grafite, ofício, cadela, safira, fino.**

['fɔ] – **foca, máquina, xilofone, folha, holofote, dado, fome, polo, roseta, face, saxofone.**

['fo] – **folha, porta, sanfona, vestido, cobra, fogo, colher, aforro, motor, parede, fosso.**

['fu] – **perfume, fútil, dedo, carro, confuso, tomada, sapato, decisão, tofu, renda, fúria, fuso.**

2.ª Série – [fɛ], [fi], [fi], [fu]:

[fɛ] – **califa, aviso, fanico, pepino, alfabeto, vontade, barata, faceta, vaselina, ruivo, alcofa, mesa, boneco, tarefa, rato, chafariz, roseira, cortina, família, gafanhoto.**

[fi] – **fenómeno, rocha, bife, caneta, ferido, professora, lápis, chefe, janela, recife, casa, diferença, ferrão, sobra, frasco, felino.**

[fi] – **alfinete, sapatos, tecido, profissão, figura, papel, quadro, finito, sapo, dificuldade.**

[fu] – **fogueira, pinheiro, euforia, colchão, serrim, vidro, vassoura, abafo, seta, semáforo, focinho, telhado, telefonema, furacão, efusivo, arrufo, folheto, pássaro, confusão.**

3.^a Série – ['fuj], ['fow], ['foj], ['faj]/[faj], ['fẽw]/[fẽw], ['fej]/[fej]:

['fuj] – *livro, fui*.

['fow] – *arfou, cenoura, avião, safou, areia, tomate, rifou, livro, bufou*.

['foj] – *foi, nódoa, bancada, foice*.

['faj]/[faj] – *faixa, sabão, triste, faina, peça, alfaia, amarelo, faisão*.

['fẽw]/[fẽw] – *tufão, avioneta, terreno, garrafão, arpão, órfão*.

['fej]/[fej] – *feira, camião, feito, sino, chouriço, jogador, brisa, enfeitar, dominó, feijão, urtiga, gato, perfeito, bolha, feitiço, tapete, rafeiro*.

Convidar os alunos a analisar algumas das palavras registadas, dividindo-as silabicamente (batendo palmas ou fazendo batimentos na mesa) e contando o número de sílabas.

Por baixo de cada palavra, desenhar tantas circunferências quantas as sílabas das palavras.

Exemplo: fa-to



Convidar os alunos a pintar o círculo correspondente à sílaba em que ouvem o som ['fa].

Exemplo: fa-to



Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, o professor deve convidar os alunos a descobrirem qual é a letra que, quando combinada com as vogais que já aprenderam, representa os sons ouvidos. Explicar que estes sons são representados pela letra <f> em conjugação com as diferentes vogais e os diferentes ditongos.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <f> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 25.1), assim como das sequências <fa>, <fe>, <fi>, <fo>, <fu>, <fui>, <fou>, <foi>, <fai>, <fau>, <fão> e <fei>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências com as sequências <fa>, <fe>, <fi>, <fo>, <fu>, <foi>, <fão> e <fei> (Apêndice 25.2).

1. *faca*; 2. *figo*; 3. *fogo*; 4. *funil*; 5. *ferro*.
6. *alface*; 7. *cacifo*; 8. *perfume*; 9. *furador*; 10. *feno*.
11. *foice*; 12. *garrafão*; 13. *feijão*; 14. *alfinete*; 15. *foca*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

b) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras.

Após distribuir a lista de palavras aos alunos (Apêndice 25.3), o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio¹⁶;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de Palavras:

fole, fita, afeto, furo, farol, afogar, fuga, faneca, afinado, rifou, faina, fauna, tufão, defeito, folga, felpo, fervido, firme, fornada, perfil.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 25.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

¹⁶ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

c) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 25.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de Frases:

A Filipa ouve muito fado.

O jogo de futebol do Fábio foi adiado.

A Filomena comeu bolo de figo.

A Fabiana viu uma faneca no mercado.

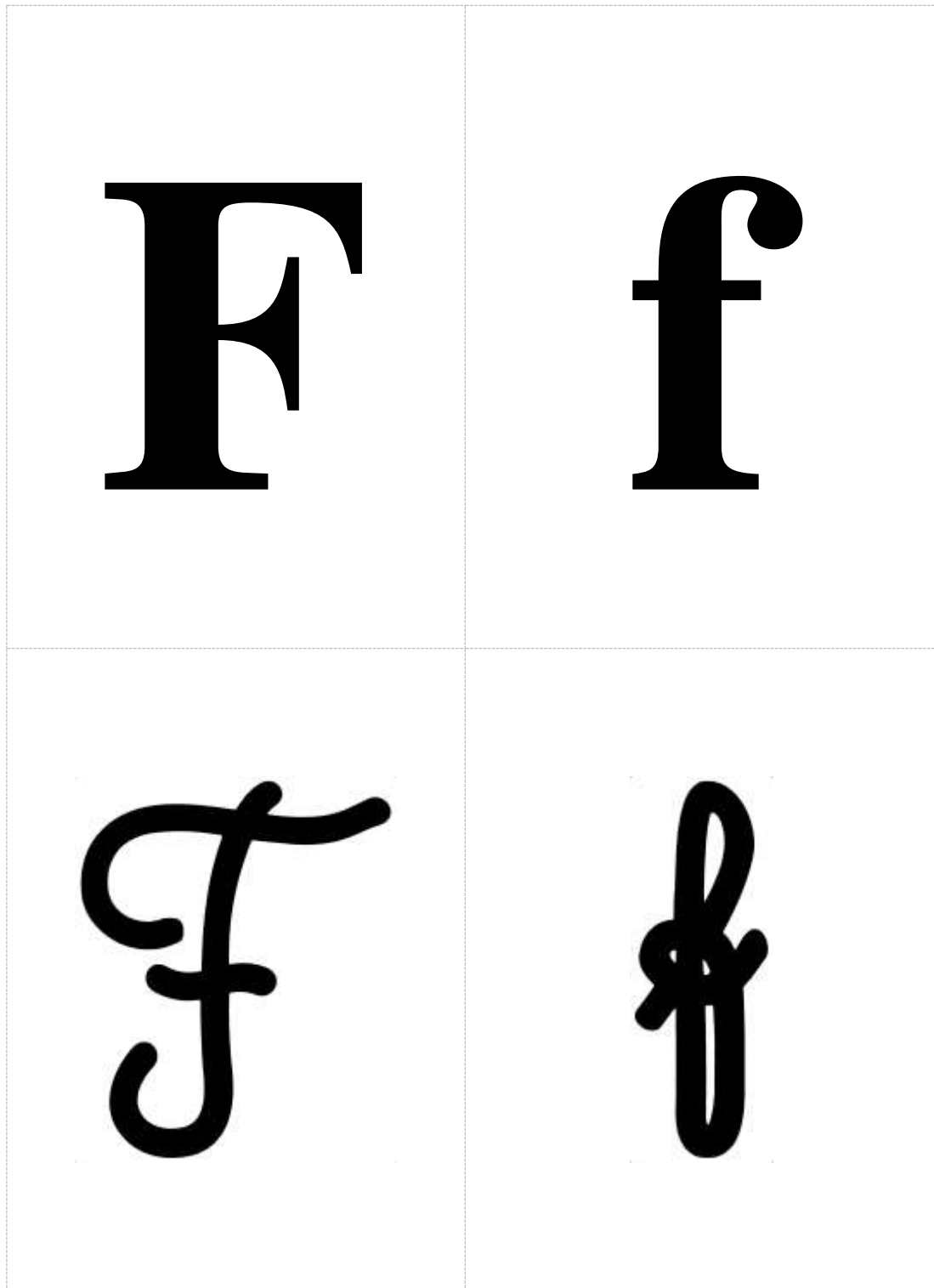
O Filipe furou a parede do quarto.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 25.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 25.1. Cartões com a letra <f> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 25.2. Legendar imagens

				
-----	-----	-----	-----	-----
				
-----	-----	-----	-----	-----
				
-----	-----	-----	-----	-----

Apêndice 25.3. Ler e escrever palavras

fole	fole	fole	fole	fole
fita	fita	fita	fita	fita
afeto	afeto	afeto	afeto	afeto
furo	furo	furo	furo	furo
farol	farol	farol	farol	farol
afogar	afogar	afogar	afogar	afogar
fuga	fuga	fuga	fuga	fuga
faneca	faneca	faneca	faneca	faneca
afinado	afinado	afinado	afinado	afinado
rifou	rifou	rifou	rifou	rifou
faina	faina	faina	faina	faina
fauna	fauna	fauna	fauna	fauna
tufão	tufão	tufão	tufão	tufão
defeito	defeito	defeito	defeito	defeito
folga	folga	folga	folga	folga
felpo	felpo	felpo	felpo	felpo
fervido	fervido	fervido	fervido	fervido
firme	firme	firme	firme	firme
fornada	fornada	fornada	fornada	fornada
perfil	perfil	perfil	perfil	perfil

Apêndice 25.4. Ler e escrever frases

A Filipa ouviu muito fado.	A Filipa ouviu muito fado.
O jogo de futebol do Fábio foi adiado.	O jogo de futebol do Fábio foi adiado.
A Filomena comeu o bolo de figo.	A Filomena comeu o bolo de figo.
A Fabiana viu uma faneca no mercado.	A Fabiana viu uma faneca no mercado.
O Filipe furou a parede do quarto.	O Filipe furou a parede do quarto.

A Filipa ouviu muito fado.	A Filipa ouviu muito fado.
O jogo de futebol do Fábio foi adiado.	O jogo de futebol do Fábio foi adiado.
A Filomena comeu o bolo de figo.	A Filomena comeu o bolo de figo.
A Fabiana viu uma faneca no mercado.	A Fabiana viu uma faneca no mercado.
O Filipe furou a parede do quarto.	O Filipe furou a parede do quarto.

A Filipa ouviu muito fado.	A Filipa ouviu muito fado.
O jogo de futebol do Fábio foi adiado.	O jogo de futebol do Fábio foi adiado.
A Filomena comeu o bolo de figo.	A Filomena comeu o bolo de figo.
A Fabiana viu uma faneca no mercado.	A Fabiana viu uma faneca no mercado.
O Filipe furou a parede do quarto.	O Filipe furou a parede do quarto.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 26 - <s->, <-ss->

- Identificar os sons ['sa], ['sa], ['sɛ], ['se], [sɨ], ['si]/[si], ['sɔ], ['so], ['su]/[su], ['saj], ['sɛj], ['sa], [sɐ], [si], ['si]/[si], ['su]/[su], ['saw],['sɛw], ['za], [zɐ], ['zɛ], ['ze], [zi], ['zi]/[zi], ['zɔ], ['zu]/[zu], ['zɛw], ['zɛj], ['zew] e ['zow] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons ['sa], ['sa], ['sɛ], ['se], [sɨ], ['si]/[si], ['sɔ], ['so], ['su]/[su], ['saj], ['sɛj], ['sa], [sɐ], [si], ['si]/[si], ['su]/[su], ['saw],['sɛw], ['za], [zɐ], ['zɛ], ['ze], [zi], ['zi]/[zi], ['zɔ], ['zu]/[zu], ['zɛw], ['zɛj], ['zew] e ['zow] podem ser representados na escrita.
- Aprender que os sons [s] pode ser representado, na escrita pela letra <s> e pelo dígrafo <ss> e regras associadas a esta representação.
- Aprender que o som [z] pode ser representado, na escrita, pela letra <z>
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <s> e o dígrafo <ss>.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

O som [s] pode ser representado, na escrita, com as letras <c>/<ç>, <s> e <x> e com o dígrafo <ss>. O som [z] pode ser grafado com as letras <z>, <ç> e <x>. Nesta sequência didática, são apenas abordados os casos em que o som [s] é representado pela letra <s> e o dígrafo <ss>, em complemento da abordagem que já foi realizada na sequência 17, e a situação em que o som [z] é representado pela letra <z>. A letra <s> e o dígrafo <ss> iniciam sempre uma sílaba, como em *sa.pa.to*, *ca.sa.co*, *pen.so* ou *a.ssar*.

Aconselha-se a que este processo seja feito de forma faseada.

Tarefa 1 – Identificação do som-alvo [s];

Tarefa 2 – Identificação do som-alvo [z]

Tarefa 3 (facultativa) – Representação dos sons-alvo na escrita.

1.^a Série: Palavras em que a letra <s> representa o som [s];

2.^a Série: Palavras em que o dígrafo <ss> representa o som [s];

3.^a Série: Palavras em que a letra <z> representa o som [z].

Explicar aos alunos que a letra <s> é mais uma letra “especial”. Pode dizer-se que esta letra representa, na escrita, sons diferentes em função das letras que estão a seguir a ela e da posição que ocupa nas sílabas e nas palavras.

1.Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [s] e [z] em palavras. Para tal, irão ouvir ler listas de palavras e que terão de identificar, conforme a instrução do professor, aquelas em que ouvem os sons [s] ou [z].

Tarefa 1 – som-alvo [s]:

Convidar os alunos a identificar, nas palavras ouvidas, lidas pelo professor, aquelas em que ouvem o som [s] (independentemente de este ser representado, na escrita, com as letras <c>/<ç>, <s> ou <ss>).

De seguida, escrevê-las no quadro. O registo deve ser organizado em colunas: numa listando as palavras em que esse som se representa, na escrita, pela letra <c> com e sem cedilha; noutra, aquelas em que o som se representa com a letra <s>; noutra ainda, as palavras em que o som se representa com o dígrafo <ss>. Por fim, levar os alunos a concluir que o som [s], além de se representar, na escrita, com a letra <c> com e sem cedilha, também se pode representar de mais três maneiras diferentes: com as letras <s> e <x> e com o dígrafo <ss>

Lista de palavras:

Simão, homem, passar, queque, maçã, classe, colher, pulseira, navio, Afonso, sapato, bolota, cebola, Célia, vidro, alce, bolso, prato, máximo, Alcino, laranja, dinossauro, assinar, cigarra, relva, salsa, açúcar, próximo.

Nota: Sugere-se que o professor chame a atenção dos alunos para o facto de a letra <s> a seguir a uma consoante, como acontece com as palavras *salsa*, *bolso*, *Afonso* ou *pulseira*, representa o som [s], mesmo não estando em início de palavra.

Tarefa 2 – som-alvo [z]

Convidar os alunos a identificar, nas palavras ouvidas, aquelas em que ouvem o som [z] (independentemente de este ser representado, na escrita, com as letras <s>, <z> ou <x>).

Lista de palavras:

roseira, prazo, quarenta, príncipe, camisa, azul, exame, bolacha, minhoca, jardim, casaco, asilo, travessa, traje, tesoura, azar, fechadura, aquele, azulejo, exato, botija, duende, azeite, truta, baliza, Isabel.

De seguida, escrevê-las no quadro. O registo deve ser organizado em colunas: numa listando as palavras em que esse som se representa, na escrita, pela letra <s>; noutra, aquelas em que o som se representa com a letra <z>; noutra ainda, aquelas em que o som se representa com a letra <x>. Por fim, levar os alunos a inferir que o som [z] se pode representar, na escrita, três maneiras diferentes: com a letra <s>, com a letra <z> e com a letra <x>. No entanto, nesta sequência, apenas será abordada a letra <s>.

Tarefa 3

Nota: Esta tarefa é facultativa. Caso não sejam detetadas dificuldades nas tarefas anteriores, o professor pode avançar para a síntese das regras.

Ler as palavras apresentadas nas séries abaixo, pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem cada um dos sons alvo e registá-las no quadro, em colunas diferentes.

1.ª Série – Palavras em que a letra <s> representa o som [s]:

[ˈsa] – *sapo, almofada.*

[ˈsa] – *califa, sapato, fanico, pepino, alfabeto, salário, bálsamo, vontade, entendo, tarefa, fatura, bolsa,*

[ˈsɛ] – *café, sebe, luz, febre, caminho, afeto, inseto, capa, sénior, sete.*

[ˈse] – *selo, jarro, túnel, abóbora, feno, panela, falsete.*

[si] – *serrote, fenómeno, rocha, semáforo, senil, setembro*

[ˈsi]/[si] – *figura, impulsivo, papel, finito, sino, Simão, sítio, sirene, sinal.*

[ˈsɔ] – *soca, foca, tigre, sola, máquina, alforge, xilofone.*

[ˈso] – *solha, porta, garfo, sopa, vestido, quadro, colher, sono, janela.*

[ˈsu]/[su] – *sujo, perfume, sumo, dedo, furacão, safira, solidão, suave, risco, penso.*

[ˈsaj] – *ensaio, bonsai, peça, tartaruga, alfaia, saia.*

[ˈsɛj] – *sei, camião, feijão, abelha, bolseiro.*

2.^a Série – Palavras em que o dígrafo <ss> representa o som [s]:

[ˈsa] – *assado, papel, argola, passado, amassar, tristeza, apressar, lince, ossada.*

[sɐ] – *amassadela, roupão, massa, laranja, casaco, abadessa, botão, remessa, bossa, promessa, café, missa.*

[si] – *remo, classe, piasca, barba, tosse, asseado, janela, quermesse, ponte, galinha, prosseguir, impasse.*

[ˈsi]/[si] – *dissílabo, papel, cadeira, rossio, possível, livro, jurássico*

[ˈsu]/[su] – *espessura, monitor, sussurro, assobio, castelo, praia, vosso, avesso, papagaio, orelha, osso, isso, carta, impresso, caminhão, grosso, bússola.*

[ˈsaw] – *caixa, menino, dinossauro.*

[ˈsẽw] – *missão, avioneta, martelo, pressão, garrote, caneta, travessão, profissão,*

3.^a série – Palavras em que a letra <s> representa o som [z]:

[ˈza] – *casaco, almofada, atrasado, vento, frisado, fato, paisagem, lupa.*

[zɐ] – *agasalhar, fanico, tarefa, amorosa, bisavó, pepino, mercado, causa, alfabeto, telefone, defesa, café, rede, famosa.*

[ˈzɛ] – *miséria, febre, José, casebre.*

[ˈze] – *roseta, jarro, garrote, meseta, calçado, feno, roca, peseta.*

[zi] – *miserável, fenómeno, portada, base, rocha, crise, bife, furão, caneta, análise.*

[ˈzi]/[zi] – *brasileiro, alfinete, básico, ficha, depósito, figura, efusivo, papel, música, asilo.*

[ˈzɔ] – *camisola, foca, tomate, prado, casota, máquina, torre, xilofone.*

[ˈzu]/[zu] – *besugo, perfume, casulo, dedo, quadro, resumo, famoso, anel, furacão, isolado, carro, acaso, perigoso, roupão.*

[ˈzẽw] – *fusão, avioneta, colisão, garrote, flanela, divisão, prender, faisão.*

[ˈzɛj] – *caseiro, caminhão, roseira, feijão, guloseima, gato, bolha, camiseiro.*

[ˈzew] – *olhada, museu, falar, coliseu.*

[ˈzow] – *tesouro, avião, disquete, besouro.*

Solicitar aos alunos a identificação da letra que pode representar, na escrita, os sons-alvo ([s] e [z]) e levá-los a inferir que estão perante mais uma letra muito especial, na medida em que a letra <s>:

- a) Pode representar, na escrita, sons diferentes, em função do contexto em que aparece na sílaba ou na palavra;

- b) No início de uma palavra, representa sempre o som [s], independentemente da vogal que se lhe seguir, como em *sala*, *selo*, *sino*, *sol* ou *sumo*.
- c) Dentro de uma palavra, entre vogais, representa sempre o som [z], como em *asa*, *mesa*, *alisa*, *tesouro* ou *visual*.
- d) Dentro de uma palavra, entre vogais, para representar o som [s] é necessário utilizar o dígrafo <ss>, como em *dinossauro*, *assadeira*, *vosso*, *isso* ou *missão*.
- e) Dentro de uma palavra, e após uma consoante, representa sempre o som [s], como em *bolsa*.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <s> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 26.1), assim como das sequências <s>, <se>, <si>, <so> e <su>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <sa>, <se>, <si>, <so>, <su>, <ça>, <ce>, <ci>, <ço>, <çu> <ssa>, <sse>, <ssi>, <sso> (Apêndice 26.2). Nestas palavras, as sílabas que não contêm estas sequências aparecem já grafadas.

1. sapo, 2. selo, 3. massa 4. sola, 5. sumo, 6. alça,
7. alce 8. cigarra 9. sineta, 10. bolsa, 11. açúcar, 12. península,
13. pêssigo, 14. roseta, 15. música, 16. bússola, 17. casulo, 18. alface,
19. casaco, 20. braço, 21. asa, 22. fóssil, 23. bolso, 24. casota.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 26.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;

3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio¹⁷;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de Palavras:

seguro, sinal, caçada, cidade, savana, cereja, passadeira, cigarro, assobio, fosse, assinar, baço, massudo, morsa, taça, falso, ouriço, diverso, solução. defesa, base, adesivo, isolado.

Efetuar o ditado das palavras lidas nos exercícios anteriores (Apêndice 26.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 26.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de Frases:

O Simão tocou piano no sarau de Natal.

A camisola da Célia seca ao sol.

Para a semana vou visitar a Sofia à cidade de Setúbal.

O sábio da vila salvou o pássaro.

A tia Alcina é uma pessoa séria.

A Sara tirou o caroço da maçã.

Na aula, o José falou do dinossauro e do fóssil.

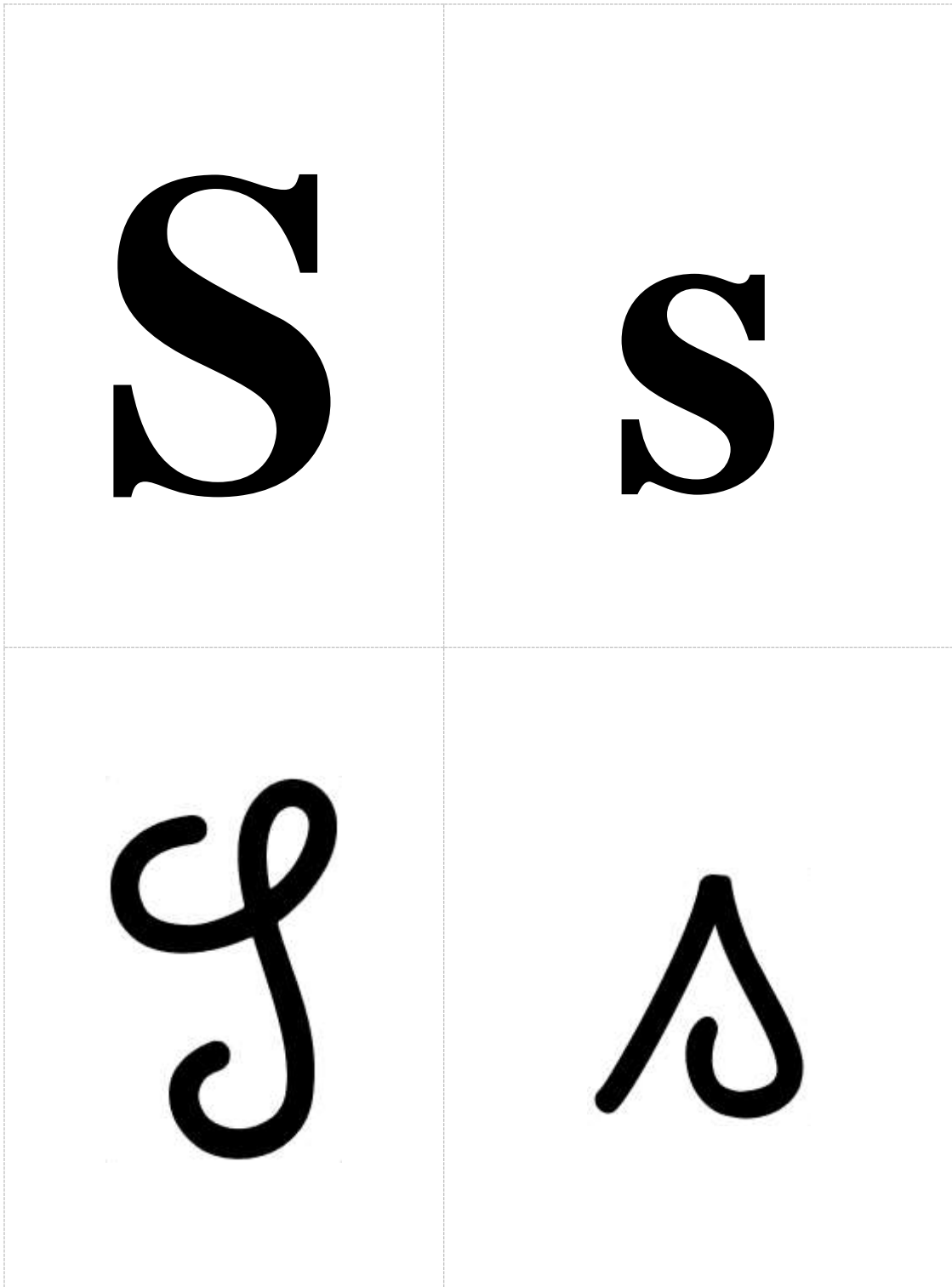
¹⁷ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 26.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.








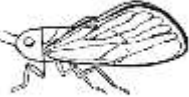



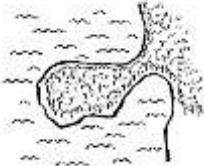










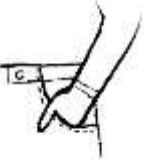

4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 26.1. Cartões com a letra <s> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 26.2. Legendar imagens com <s>, <c>, <ç> ou <ss>

					
___ po	___ lo	ma ___	___ la	___ mo	al ___
					
al___	___ garra	___ neta	bol___	a___car	penín___la
					
pê ___ go	ro___ta	mú ___ ca	bú ___ la	ca___lo	alfa___
					
ca___co	bra___	a___	fó___	bol___	ca___ta

Apêndice 26.3. Ler e escrever palavras

seguro	seguro	seguro	seguro	seguro
sinal	sinal	sinal	sinal	sinal
cereja	cereja	cereja	cereja	cereja
passadeira	passadeira	passadeira	passadeira	passadeira
assobio	assobio	assobio	assobio	assobio
fosse	fosse	fosse	fosse	fosse
assinar	assinar	assinar	assinar	assinar
massudo	massudo	massudo	massudo	massudo
morsa	morsa	morsa	morsa	morsa
falsete	falsete	falsete	falsete	falsete
diverso	diverso	diverso	diverso	diverso
defesa	defesa	defesa	defesa	defesa
base	base	base	base	base
adesivo	adesivo	adesivo	adesivo	adesivo
isolado	isolado	isolado	isolado	isolado
caçada	caçada	caçada	caçada	caçada
ouriço	ouriço	ouriço	ouriço	ouriço
cigarro	cigarro	cigarro	cigarro	cigarro
solução	solução	solução	solução	solução
savana	savana	savana	savana	savana
baço	baço	baço	baço	baço
taça	taça	taça	taça	taça

Apêndice 26.4. Ler e escrever frases

O Simão tocou piano no sarau de Natal.	O Simão tocou piano no sarau de Natal.
A camisola da Célia seca ao sol.	A camisola da Célia seca ao sol.
Para a semana vou visitar a Sofia à cidade de Setúbal.	Para a semana vou visitar a Sofia à cidade de Setúbal.
O sábio da vila salvou o pássaro.	O sábio da vila salvou o pássaro.
A tia Alcina é uma pessoa séria.	A tia Alcina é uma pessoa séria.
A Sara tirou o caroço da maçã.	A Sara tirou o caroço da maçã.
Na aula, o professor falou do dinossauro e do fóssil.	Na aula, o professor falou do dinossauro e do fóssil.
O Simão tocou piano no sarau de Natal.	O Simão tocou piano no sarau de Natal.
A camisola da Célia seca ao sol.	A camisola da Célia seca ao sol.
Para a semana vou visitar a Sofia à cidade de Setúbal.	Para a semana vou visitar a Sofia à cidade de Setúbal.
O sábio da vila salvou o pássaro.	O sábio da vila salvou o pássaro.
A tia Alcina é uma pessoa séria.	A tia Alcina é uma pessoa séria.
A Sara tirou o caroço da maçã.	A Sara tirou o caroço da maçã.
Na aula, o professor falou do dinossauro e do fóssil.	Na aula, o professor falou do dinossauro e do fóssil.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 27 - <-s>, <as>, <es>, <is> <os>, <us>

- Aprender a identificar os sons [-'aʃ], [-'vʃ], [-'ɛʃ], [-'eʃ], [-iʃ], [-'iʃ]/[iʃ], [-'oʃ], ['oʃ], [-uʃ]/[-'uʃ], [-'aʒ], [-'vʒ], [-iʒ], [-'iʒ]/[-iʒ] e [-'oʒ] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons ['aʃ], [vʃ], ['ɛʃ], [ɛʃ], ['eʃ], [iʃ], [iʃ], ['oʃ], [oʃ], ['oʃ], [uʃ] e ['uʃ] [-'aʃ], [-'vʃ], [-'ɛʃ], [-'eʃ], [-iʃ], [-'iʃ]/[iʃ], [-'oʃ], [-'oʃ], [-uʃ]/[-'uʃ], [-'aʒ], [-'vʒ], [-iʒ], [-'iʒ]/[-iʒ] e [-'oʒ] podem ser representados na escrita.
- Aprender que letras podem representar os sons [ʃ] e [ʒ].
- Aprender a ler e a escrever palavras com os sons [ʃ] e [ʒ].

▶ OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Como é sabido, não há correspondência biunívoca entre som e letra, na maior parte das situações. Algumas letras representam, na escrita, vários sons e vários sons podem ser representados por diferentes letras.

O som [ʃ] pode ser grafado, na escrita, com as letras <s>, <x> e <z> e com o dígrafo <ch>. Nesta sequência didática é apenas abordado o caso da letra <s>, sendo que esta pode representar o som [ʃ], como em *cas.tor*, e o som [ʒ], como em *bis.na.ga*. Neste sentido, a letra <s> fecha sempre uma sílaba, ocorrendo depois da vogal, como em *pas.tor*, *bis.na.ga* e *bar.bas*. Lembra-se que, na sequência anterior, se abordou a situação em que a letra <s>, na posição inicial de sílaba, representava os sons [s] e [z]. Nesta sequência, será abordado os valores fonológicos [ʃ] e [ʒ].

Aconselha-se a que este processo seja feito por séries:

Série 1 – Palavras em que a letra <s> representa o som [ʃ];

Série 2 – Palavras em que a letra <s> representa o som [ʒ].

Relembrar aos alunos que a letra <s> é mais uma letra especial, que pode representar, na leitura e na escrita, vários sons, alguns dos quais já aprenderam.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [ˈaʃ], [eʃ], [ˈɛʃ], [ɛʃ], [ˈeʃ], [iʃ], [iʃ], [ˈɔʃ], [ɔʃ], [ˈoʃ], [uʃ], [ˈuʃ] em palavras.

Tarefa 1 – som-alvo [ʃ]

Convidar os alunos a identificar, nas palavras que vão ouvir, lidas pelo professor, aquelas em que ouvem o som [ʃ] (independentemente de este ser representado, na escrita, com as letras <s>, <z>, <x> ou pelo dígrafo <ch>).

Lista de palavras:

Íris, arropa, touro, vestido, castor, xaile, trigo, fez, roda, vós, aspirar, solista, trapo, porta, palmas, diz, dedos, zorro, magusto, xilofone, moeda, faz, chá, cuspir, primaz, rádio, busca, capuz, tanque, claros, voz, bacia, contos, fogão, tripa, dinastia, escola, ostra, pinha, damasco, xarope, bruxa, tinta, antes, quadro, mistura, aposta, menus, dê, fiz, corredor, trevo, chávena, lixo.

De seguida, escrever estas palavras no quadro. O registo deve ser organizado em colunas: numa listando as palavras em que o som-alvo se representa, na escrita, pela letra <s>; noutra, aquelas em que o som se representa com a letra <z>; noutra em que se representa pela letra <x> e , ainda, uma outra em que se representa com o dígrafo <ch>. Por fim, levar os alunos a concluir que o som [ʃ], além de se representar, na escrita, com a letra <s>, também se pode representar com as letras <z> e <x> e com o dígrafo <ch>, que irão aprender mais tarde.

Tarefa 2 – Som-alvo [ʒ]

Convidar os alunos a identificar, nas palavras que vão ouvir, lidas pelo professor, aquelas em que ouvem o som [ʒ] (independentemente de este ser representado, na escrita, com as letras <s>, <g> e <j>).

Lista de palavras:

cisne, trevo, bisnaga, mesmo, caderno, asno, janela, ancinho, flor, esboço, urubu, rosbife, helicóptero, porta, desde nuvem, desvio, gelo, desleal, horta, ajudar, vareja, tijolo, varanda desdita, remador, marujo.

À semelhança da tarefa 1, estas palavras devem ser escritas no quadro, em três colunas: numa listando as palavras em que o som-alvo se representa, na escrita, pela letra <s>; noutra, aquelas em que o som se representa com a letra <g>; noutra em que se representa pela letra <j>. Por fim, levar os alunos a concluir que o som [ʒ], além de se representar, na escrita, com a letras já aprendidas – <g> e <j> –, também se pode representar com a letra <s>, como em *cisne* ou *desde*.

Tarefa 3

Nota: Esta tarefa é facultativa. Caso não sejam detetadas dificuldades nas tarefas anteriores, o professor pode avançar para a síntese das regras.

Série 1 – Palavras em que a letra <s> representa o som [ʃ]:

[-'aʃ] – *astro, veado, astro, basta, caspa, sapato, rolha, pasta.*

[-eʃ] – *castor, castelo, asfalto, almofada, ascendente, lento, aspeto fanico, largas, açafraão, amargas, barbas.*

[-'ɛʃ] – *festa, jarro, desta, feno, testa, peste.*

[-'eʃ] – *deste, rocha, este, marcador, dito, Inês, pedrês, vês, gaulês, japonês, três.*

[-iʃ] – *selo, vestido, panela, bestial, abrir, dentes, fosso, pentes, mentes.*

[-'iʃ]/[iʃ] – *escabeche, sinal, escada, alfinete, escalada, sirene, escapar, ficha, escova, escola, cidade, isca, clássico, isto, figura, biscoito, serrote, disfarce, felino, bispo serrote, lebre, conquista, aprender.*

[-'oʃ] – *bosque, querer, tolo, aposta, medo, proposta. vós, avós, trenós,*

[-'oʃ] – *ostra, ferro gosto, cedo, composto, falsete, deposto, panela.*

[-uʃ]/[-'uʃ] – *costela, fenómeno, nostalgia, semáforo, busto, cegonha, custo, bife, magusto, cereja, copos, caneta, menos, bónus, chefe, vírus, meus, teus, deus. seus*

Série 2 – Palavras em que a letra <s> representa o som [ʒ]:

[-'aʒ] – *asma, papel, régua, pasmo, sortido, asno.*

[-eʒ] – *casmurro, teclado, asneira, prateleira, gaveta, engasgar.*

[-iʒ] – *deslize, rodela, desgraça, abacate, truta, resgate, desvão, trotineta, palhaço, esvoaçar, triciclo, desnível, desvio,*

[-'iʒ]/[-iʒ] – *abismo, tomate, carrela, prisma, morango, pimenta, civismo, eslavo, farol, bisnaga, crisma, elefante, batismo, laçarote, telefone, fisga, legislar, prenda, esgoto, alpinismo.*

[-'oʒ] – *rosnar, garrafeira, cómoda, rosbife.*

Relembrar, com os alunos, que a letra <s> é uma letra especial porque:

- Pode representar, na escrita, sons diferentes, em função do contexto em que aparece na sílaba ou na palavra;
- No início de uma palavra, representa sempre o som [s], independentemente da vogal que se lhe seguir, como em sala, selo, sino, sol ou sumo.
- Dentro de uma palavra, entre vogais, representa sempre o som [z], como em asa, mesa, alisa, tesouro ou visual.
- Dentro de uma palavra, entre vogais, para representar o som [s] é necessário utilizar o dígrafo <ss>, como em dinossauro, assadeira, vosso, isso ou missão.
- Dentro de uma palavra, e após uma consoante, representa sempre o som [s], como em bolsa.

Levar os alunos a completar este conjunto de regras, acrescentando as que se seguem. A letra <s> pode ainda:

- Representar o som [ʃ], quando está no final de uma palavra, quer esteja a seguir a uma vogal (como em anos) ou a seguir a uma consoante, como em trens ou vinténsz.
- Representar o som [ʃ], quando está no final de uma sílaba, e antes dos sons [p], [t], [k], [f], [s] e [ʃ], como nas palavras pas.tor, es.fo.la ou pis.ci.na.
- Representar o som [ʒ], Quando está no final de uma sílaba, e antes, por exemplo, dos sons [m], [n], [v] ou [d], como nas palavras mes.mo, as.no ou des.vão.

2. A escrita das letras

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <as>, <es>, <is>, <os> e <us>. (Apêndice 27.1).

1. *aspas*, 2. *foices*, 3. *biscoitos*, 4. *lápiz*
5. *arbusto*, 6. *figos*, 7. *botijas*, 8. *javalis*.
9. *dedos*, 10. *penas*, 11. *torres*, 12. *sapatos*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 27.2) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

6. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
7. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
8. Treino individual em casa;
9. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio¹⁸;
10. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de Palavras:

caspa, terraço, aresta, anis, aposta, magusto, dê, Íris, vestido, castor, cisne, aspirar, solista, palmas, risco, vestido, cuspir, busca, casca, claras, escola, ostra, damasco, astuto, mistura, aposta, menus, dás.

Efetuar o ditado das palavras lidas nos exercícios anteriores (Apêndice 27.2). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e

¹⁸ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 27.3), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de Frases:

O Óscar é astuto e gosta de rir.

Os teus pais são os dois médicos.

A Íris não gosta de anis.

Na escola, estudo Português.

Eu vejo muitas canecas azuis nas lojas.

No parque vi javalis, pumas e pássaros.










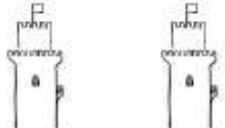

Aqueles barcos são amarelos e verdes.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 27.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

5. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 27.1. Legendar imagens com <as>, <es>, <is>, <os> e <us>

<p>“ ”</p> <p>-----</p>	 <p>-----</p>	 <p>-----</p>	 <p>-----</p>
 <p>-----</p>	 <p>-----</p>	 <p>-----</p>	 <p>-----</p>
 <p>-----</p>	 <p>-----</p>	 <p>-----</p>	 <p>-----</p>

Apêndice 27.2. Ler e escrever palavras

caspa	caspa	caspa	caspa	caspa
aresta	aresta	aresta	aresta	aresta
cuspir	cuspir	cuspir	cuspir	cuspir
anis	anis	anis	anis	anis
busca	busca	busca	busca	busca
aposta	aposta	aposta	aposta	aposta
claras	claras	claras	claras	claras
magusto	magusto	magusto	magusto	magusto
dês	dês	dês	dês	dês
ostra	ostra	ostra	ostra	ostra
Íris	Íris	Íris	Íris	Íris
vestido	vestido	vestido	vestido	vestido
castor	castor	castor	castor	castor
astuto	astuto	astuto	astuto	astuto
cisne	cisne	cisne	cisne	cisne
aspirar	aspirar	aspirar	aspirar	aspirar
solista	solista	solista	solista	solista
palmas	palmas	palmas	palmas	palmas
casca	casca	casca	casca	casca
escola	escola	escola	escola	escola
damasco	damasco	damasco	damasco	damasco
mistura	mistura	mistura	mistura	mistura
aposta	aposta	aposta	aposta	aposta
menus	menus	menus	menus	menus
dás	dás	dás	dás	dás
risco	risco	risco	risco	risco

Apêndice 27.3. Ler e escrever frases

O Óscar é astuto e gosta de rir.	O Óscar é astuto e gosta de rir.
Os teus pais são os dois médicos.	Os teus pais são os dois médicos.
A Íris não gosta de anis.	A Íris não gosta de anis.
Na escola estudo Português.	Na escola estudo Português.
Eu vejo muitas canecas azuis nas lojas.	Eu vejo muitas canecas azuis nas lojas.
No parque vi javalis, pumas e pássaros.	No parque vi javalis, pumas e pássaros.
Aqueles barcos são amarelos e verdes.	Aqueles barcos são amarelos e verdes.
O Óscar é astuto e gosta de rir.	O Óscar é astuto e gosta de rir.
Os teus pais são os dois médicos.	Os teus pais são os dois médicos.
A Íris não gosta de anis.	A Íris não gosta de anis.
Na escola estudo Português.	Na escola estudo Português.
Eu vejo muitas canecas azuis nas lojas.	Eu vejo muitas canecas azuis nas lojas.
No parque vi javalis, pumas e pássaros.	No parque vi javalis, pumas e pássaros.
Aqueles barcos são amarelos e verdes.	Aqueles barcos são amarelos e verdes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 28 - <z>, <az>, <ez>, <iz>, <oz>, <uz>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['za], [zɐ], ['zɛ], ['ze], [zi], [zi], ['zi], ['zɔ], ['zo], ['zu], [zu], ['zɔj], ['zaj], ['zẽw], [z'ɐj], [-'aʃ], [-'ɛʃ], [-'ɛʃ], [-'eʃ] [-'iʃ], [-'ɔʃ] e [-'uʃ] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons ['za], [zɐ], ['zɛ], ['ze], [zi], [zi], ['zi], ['zɔ], ['zo], ['zu], [zu], ['zɔj], ['zaj], ['zẽw], [z'ɐj], [-'aʃ], [-'ɛʃ], [-'ɛʃ], [-'eʃ] [-'iʃ], [-'ɔʃ] e [-'uʃ] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <z>.
- Desenvolver a consciência ortográfica.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

O som [z] pode representado pelas letras <s>, <z> e <x>. Nesta sequência, serão abordados o sons [z] e [ʃ], representados pela letra <z>. À semelhança de sequências anteriores, esta abordagem será efetuada por séries.

1.^a Série : Palavras em que a letra <z>, em início de sílaba, representa o som [z];

2.^a Série: Palavras em que a letra <z>, em final de sílaba, representa o som [ʃ];

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão, de novo, identificar os sons ['za], [zɐ], ['zɛ], ['ze], [zi], [zi], ['zi], ['zɔ], ['zo], ['zu], [zu], ['zɔj], ['zaj], ['zẽw], [z'ɐj], [-'aʃ], [-'ɛʃ], [-'ɛʃ], [-'eʃ] [-'iʃ], [-'ɔʃ] e [-'uʃ]

Tarefa 1

Convidar os alunos a identificar, nas palavras que vão ouvir, lidas pelo professor, aquelas em que ouvem o som [z] (independentemente de este ser representado, na escrita, pelas letras <s>, <z> ou <x>).

Lista de Palavras:

Zé, camaleão, Fábio, Zeca, Zaida, hipopótamo, exame, Gabriel, baliza, azar, asilado, casa, mealheiro, exato, buzina, guizo, estojo, razão, isolar, moinho, zebra, gazela, zibelina, ratazana, galinha, azulejo, moeda tesoura, dinheiro, asa.

De seguida, escrever estas palavras no quadro. O registo deve ser organizado em colunas: numa listando as palavras em que o som-alvo se representa, na escrita, pela letra <s>; noutra, aquelas em que o som se representa com a letra <z>; noutra em que se representa pela letra <x>. Por fim, relembrar conclusões de sequências anteriores: o som [z], além de se representar, na escrita, com as letras <s> e <z>, também se pode representar pela letra <x>

Nota: Caso o professor considere que há necessidade, pode continuar a efetuar os exercícios identificação da sílaba em que o som-alvo [z] é ouvido (Série1)

1.ª Série: Palavras em que a letra <z>, em início de sílaba, representa o som [z];

['za] – *zaga, vento, amizade, cruzado, poder, bizarro.*

[zɐ] – *zaragata, fanico, zarolho, pepino, dezanove, alfabeto, cinza, café, baliza,*

['zɛ] – *zero, febre, caderno.*

['zɛ] – *zebra, jarro, tremoço, azedo, feno, tristeza, dezena,*

[zɨ] – *zeloso, fenómeno, azevinho, rocha, bife, doze, caneta, bronze,*

['zi] – *cozido, figura, nazi, recife,*

[zi] – *zigoto, alfinete, búzio, ficha,*

['zo] – *zona, folha, zorro, revista, ozono*

[zu] – *zodíaco, livre, zurrar, perfume, zunir, dedo, sazonal, furacão, azulejo, gozo, azulado.*

['zɛw] – *razão, gozão, garrote, alazão.*

['zɛj] – *azeite, camião, cruzeiro,*

Tarefa 2

Convidar os alunos a identificar, nas palavras que vão ouvir, lidas pelo professor, aquelas em que ouvem o som [ʃ]. De seguida, escrever estas palavras no quadro.

2.ª Série: Palavras em que a letra <z>, em final de sílaba, representa o som [ʃ];

[-'aʃ] – *capaz, leve, traz, rapaz, dor, fugaz.*

[-'ɛʃ] – *dez, pipa.*

[-'eʃ] – *nudez, cabelo, acidez, enorme, sineta, rapidez, fez, limonada, altivez.*

[-'iʃ] – *cariz, diz, aprender, jogador, perdiz, brincar.*

[-'ɔʃ] – *noz, tesoura, voz, uva, cadeia, feroz, nada, veloz.*

[-'uʃ] – *luz, leite, cruz, chocolate, inteiro, capuz, chuva, ligadura, avestruz, alcatruz.*

Levar os alunos a concluir que o som [ʃ], em final de sílaba, pode ser também representado pela letra <z>. Será importante dizer aos alunos que não há propriamente uma regra que nos permita saber as palavras se escrevam com a letra <z> ou a letra <s>. No entanto, se desde o início da aprendizagem da leitura e da escrita, a consciência fonológica for acompanhada do desenvolvimento da consciência ortográfica, pode evitar-se a ocorrência de erros ortográficos. Para um desenvolvimento da consciência ortográfica poderão fazer-se tarefas que permitam aos alunos tomar consciência, por exemplo, de que:

- a) O verbos **trazer, dizer e fazer** (e todas as suas formas) se escrevem com a letra <z>;
- b) As palavras formadas de outras que sejam escritas com a letra <z> se escrevem também com a letra <z>, como *azar>azarado, azul>azulado, gozo>gozar*;
- c) As palavras formadas com os sufixos *-ez* e *-eza* se escrevem com a letra <z>, como *rapidez, acidez, moleza, avareza* ou *dureza*;
- d) As palavras formadas de outras que sejam escritas com a letra <s> se escrevem também com a letra <s>, como *asa>asinha, peso>pesado, casa>casinha*;
- e) As palavras formadas com o sufixo *-oso/osa* se escrevem com a letra <s>, como *amoroso*, ou *vistoso*;
- f) As palavras que indicam nacionalidades ou ocupações, como *português-portuguesa, japonês-japonesa* ou *camponês-camponesa*, escrevem-se sempre com a letra <s>.

2. A escrita das letras

Modelar a grafia da letra <z> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 28.1), assim como das sequências <za>, <ze>, <zi>, <zo>, <zu>, <az>, <ez>, <iz>, <oz> e <uz>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia da letra <z> seja efetuada corretamente.

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens com as sequências <za>, <ze>, <zi>, <zo>, <zu>, <az>, <ez>, <iz>, <oz> e <uz> (Apêndice 28.2).

1. baliza, 2. gazela, 3. guizo, 4. buzina, 5. azulejo, 6. zibelina,
7. zorro, 8. alfazema, 9. bezerro, 10. ratazana, 11. cabaz,
12. dez, 13. perdiz, 14. foz, 15. capuz

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 28.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

Lista de Palavras:

piza, reza, azedo, gazela, azevia, buzina, vazio, gozo, zona, azulado, cabaz, rapaz, surdez, talvez, nariz, feliz, veloz, arroz, luz, capuz.

Efetuar o ditado das palavras lidas nos exercícios anteriores (Apêndice 28.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 28.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de Frases:

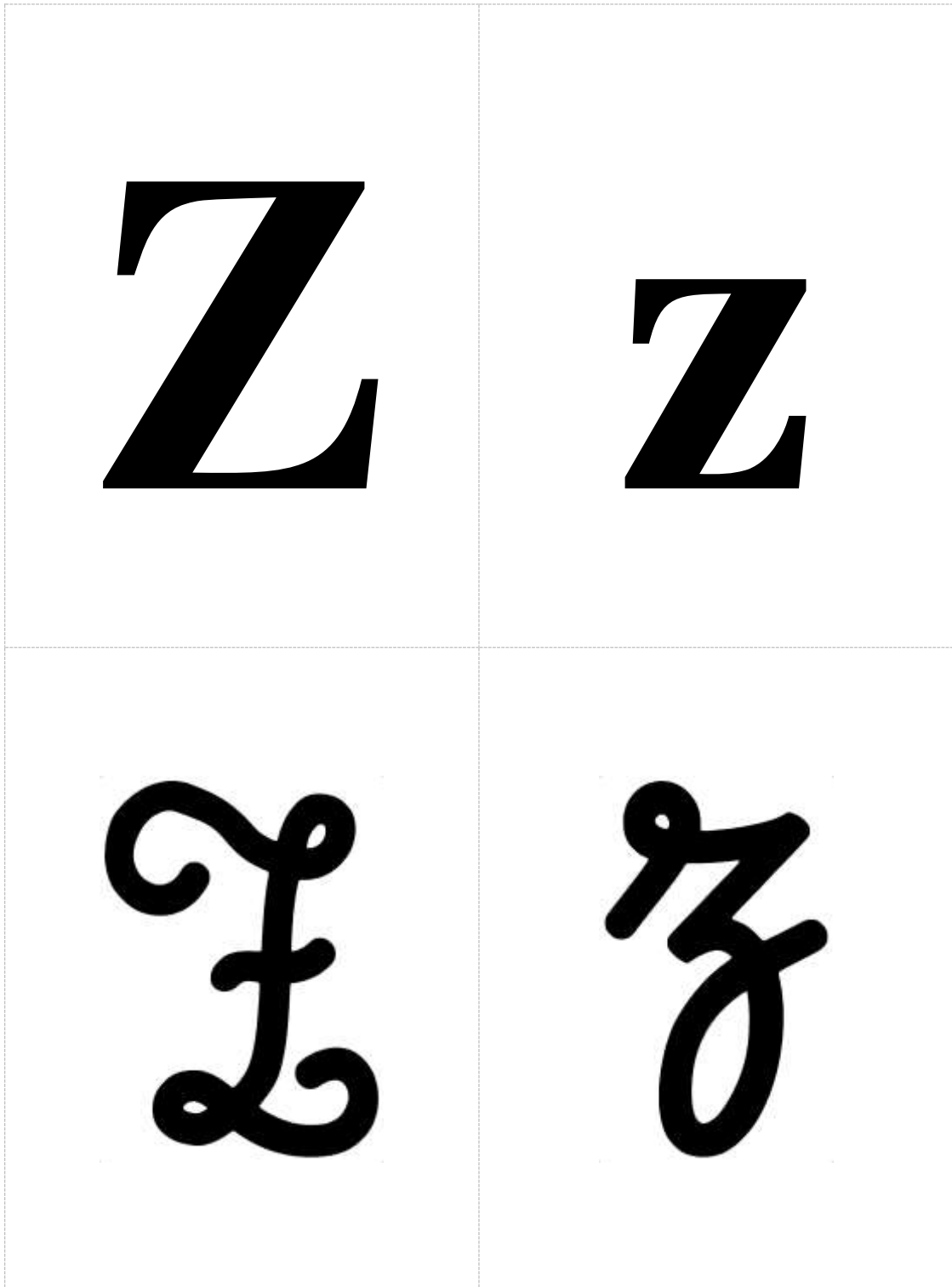
- O Zé fez bolo de amora.*
O pai da Ana é juiz.
O capuz da Zulmira é azul.
Talvez coma piza ao almoço.
O azeite saltou para o nariz da Zaida
O Carlos apitou a buzina do carro.
A Zita mora na zona norte de Portugal.
O Zeferino fugiu, veloz, de uma ratazana.
O Luís vestiu o casaco de capuz.
O cartaz do novo filme é enorme.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 28.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

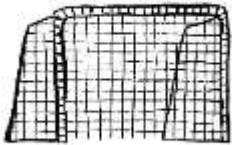




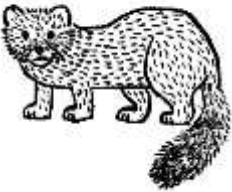


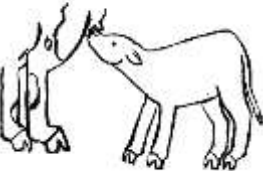
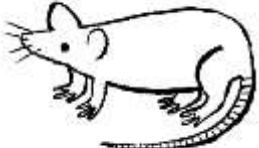





2. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 28.1. Cartões com a letra <z> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 28.2. Legendar imagens

				
-----	-----	-----	-----	-----
				
-----	-----	-----	-----	-----
				
-----	-----	-----	-----	-----

Apêndice 28.3. Ler e escrever palavras

piza	piza	piza	piza	piza
reza	reza	reza	reza	reza
azedo	azedo	azedo	azedo	azedo
gazela	gazela	gazela	gazela	gazela
azevia	azevia	azevia	azevia	azevia
buzina	buzina	buzina	buzina	buzina
vazio	vazio	vazio	vazio	vazio
gozo	gozo	gozo	gozo	gozo
zona	zona	zona	zona	zona
azulado	azulado	azulado	azulado	azulado
cabaz	cabaz	cabaz	cabaz	cabaz
rapaz	rapaz	rapaz	rapaz	rapaz
surdez	surdez	surdez	surdez	surdez
talvez	talvez	talvez	talvez	talvez
nariz	nariz	nariz	nariz	nariz
feliz	feliz	feliz	feliz	feliz
veloz	veloz	veloz	veloz	veloz
arroz	arroz	arroz	arroz	arroz
luz	luz	luz	luz	luz
capuz	capuz	capuz	capuz	capuz

Apêndice 28.4. Ler e escrever frases

O Zé fez bolo de amora.	O Zé fez bolo de amora.
O pai da Ana é juiz.	O pai da Ana é juiz.
O capuz da Zulmira é azul.	O capuz da Zulmira é azul.
Talvez coma piza ao almoço.	Talvez coma piza ao almoço.
O azeite saltou para o nariz da Zaida.	O azeite saltou para o nariz da Zaida.
O Carlos apitou a buzina do carro.	O Carlos apitou a buzina do carro.
A Zita mora na zona norte de Portugal.	A Zita mora na zona norte de Portugal.
O Zeferino fugiu, veloz, de uma ratazana.	O Zeferino fugiu, veloz, de uma ratazana.
O Luís vestiu o casaco de capuz.	O Luís vestiu o casaco de capuz.
O cartaz do novo filme é enorme.	O cartaz do novo filme é enorme.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 29 - <h>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar palavras que se escrevam com a letra <h> no início.
- Aprender a ler e a escrever palavras iniciadas pela letra <h>.
- Desenvolver a consciência ortográfica.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

A letra <h> não representa nenhum som específico quando está no início de uma palavra, sendo utilizada por razões etimológicas. Como não se ouve nenhum som, para se aprender a escrever as palavras iniciadas pela letra <h>, estas terão de ser memorizadas.

Pode explicar-se ainda aos alunos que a letra <h> ocorre, ainda, em dígrafo, associada às letras <c>, <l> e <n>, para representar os sons [ʃ], [ɲ] e [ɫ], respetivamente. Estes dois últimos sons serão abordados em sequências posteriores.

1. A escrita das letras

Tratando-se de uma letra que não se lê em início de palavra, o trabalho terá de ser orientado para a consciência ortográfica. Sugere-se o uso de uma tabela (Apêndice 29.4), na qual poderão ir sendo registadas palavras escritas com a letra <h> no início.

Lista de palavras:

há, heliporto, hera, herói, hibernar, higiene, hino, holofote, hora, hotel, hóquei, Holanda, honesto, humano, humilde, humor, herdade, habitar, habilidade, hemorragia, hemisfério, hoje, harmonia, harpa, herbívoro, hirto, horta, hiena, hortaliça, haste, histórico, história, hospedar, herdeiro, hostil, humidade, hesitar, haver, harmónica, hortelã, hospital.

Nota: Explicar a diferença entre *hera* (nome de planta) e *era* (período de tempo e forma do verbo ser); entre *hora* (período de tempo) e *ora* (conjunção e forma do verbo orar); entre *há* (forma do verbo haver) e *à* (contração de preposição e artigo).

2. A escrita da letra

Modelar a grafia da letra <h> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 29.1). Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente. De seguida, solicitar a legendagem das imagens que constam do Apêndice 29.2.

1. *holofote*, 2. *hotel*, 3. *horta*, 4. *hospital*,
5. *hortelã*, 6. *hipopótamo*, 7. *hiena*, 8. *hipismo*,
9. *herói*, 10. *harpa*, 11. *haste*, 12. *harmónica*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras.

Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 29.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio¹⁹;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de Palavras:

hino, hoje, humor, haver, hesitar, humano, hora, habitação, higiene, humidade, honesto, história, herdade, hortaliça, hospedar.

Efetuar o ditado das palavras lidas nos exercícios anteriores (Apêndice 29.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e

¹⁹ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 29.5), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de Frases:

Hoje vi o hipopótamo no zoo da cidade.

O Hélio foi para o hospital.

O Hélder joga hóquei.

A Helena cultivou hortelã na horta.

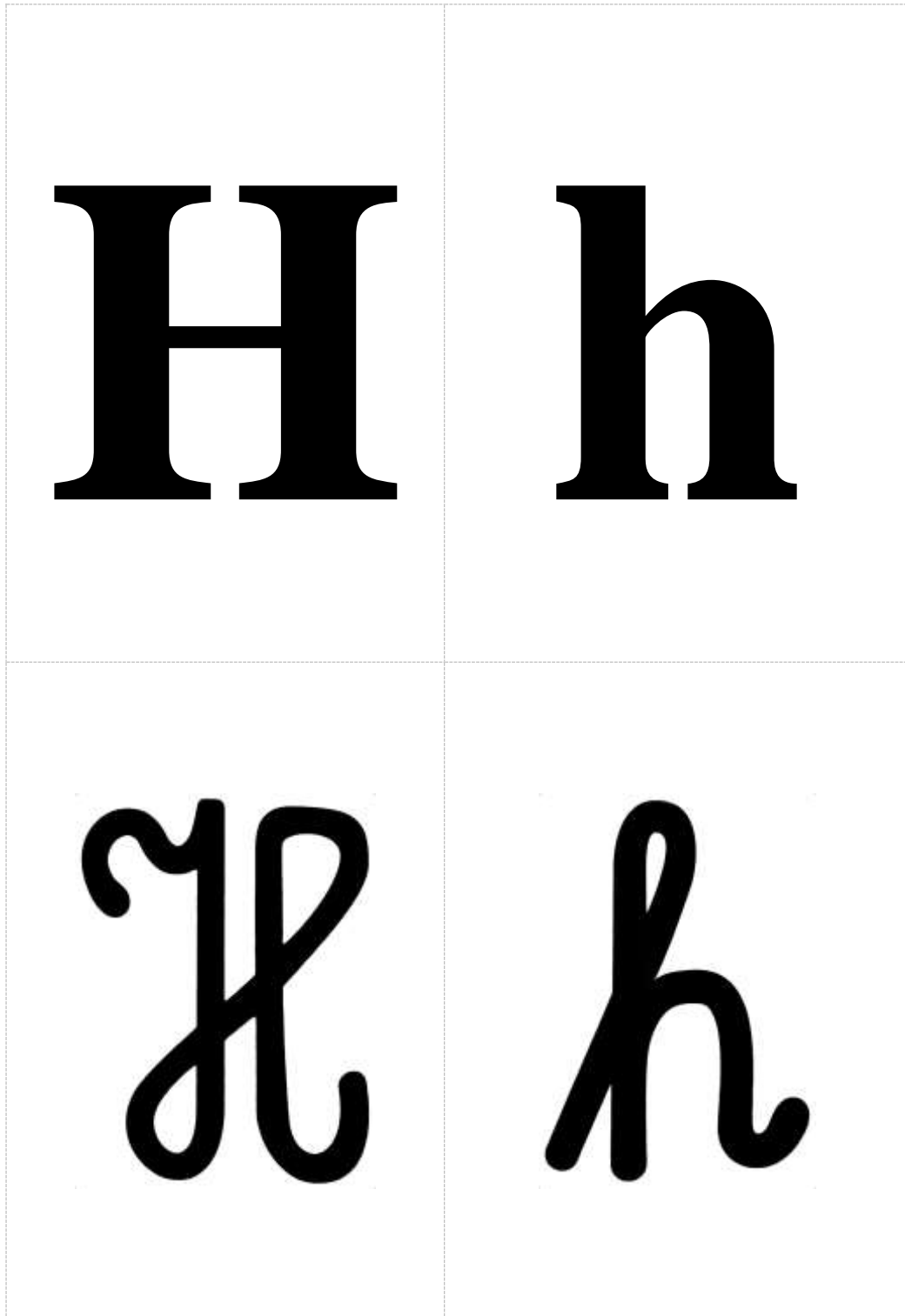
O Hugo ficou preso no hotel.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 29.5). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

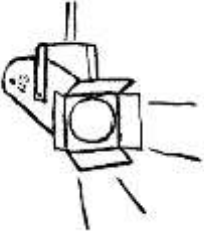
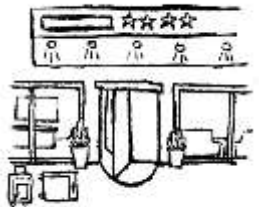



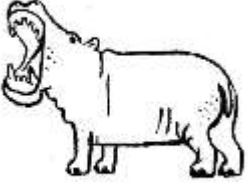
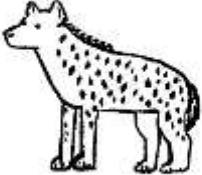





5. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 29.1. Cartões com a letra <h> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 29.2. Legendar imagens

			
-----	-----	-----	-----
			
-----	-----	-----	-----
			
-----	-----	-----	-----

Apêndice 29.3. Ler e escrever palavras

hino	hino	hino	hino	hino
hoje	hoje	hoje	hoje	hoje
humor	humor	humor	humor	humor
haver	haver	haver	haver	haver
hesitar	hesitar	hesitar	hesitar	hesitar
humano	humano	humano	humano	humano
hora	hora	hora	hora	hora
habitação	habitação	habitação	habitação	habitação
higiene	higiene	higiene	higiene	higiene
humidade	humidade	humidade	humidade	humidade
honesto	honesto	honesto	honesto	honesto
história	história	história	história	história
herdade	herdade	herdade	herdade	herdade
hortaliça	hortaliça	hortaliça	hortaliça	hortaliça
hospedar	hospedar	hospedar	hospedar	hospedar

Apêndice 29.4 - Tabela para registo de palavras iniciadas pela letra <h>

há	hiena		
heliporto	hortaliça		
hera	haste		
herói	histérico		
hibernar	história		
higiene	hospedar		
hino	herdeiro		
holofote	hostil		
hora	humidade		
hotel	hesitar		
hóquei	haver		
holanda	harmónica		
honesto	hortelã		
humano	hospital		
humilde			
humor			
herdade			
habitar			
habilidade			
hemorragia			
hemisfério			
hoje			
harmonia			
harpa			
herbívoro			
hirto			
horta			

Apêndice 29.5. Ler e escrever frases

Hoje vi o hipopótamo no zoo da cidade.	Hoje vi o hipopótamo no zoo da cidade.
O Hélio foi para o hospital.	O Hélio foi para o hospital.
O Hélder joga hóquei.	O Hélder joga hóquei.
A Helena cultivou hortelã na horta.	A Helena cultivou hortelã na horta.
O Hugo ficou preso no hotel.	O Hugo ficou preso no hotel.
Hoje vi o hipopótamo no zoo da cidade.	Hoje vi o hipopótamo no zoo da cidade.
O Hélio foi para o hospital.	O Hélio foi para o hospital.
O Hélder joga hóquei.	O Hélder joga hóquei.
A Helena cultivou hortelã na horta.	A Helena cultivou hortelã na horta.
O Hugo ficou preso no hotel.	O Hugo ficou preso no hotel.
Hoje vi o hipopótamo no zoo da cidade.	Hoje vi o hipopótamo no zoo da cidade.
O Hélio foi para o hospital.	O Hélio foi para o hospital.
O Hélder joga hóquei.	O Hélder joga hóquei.
A Helena cultivou hortelã na horta.	A Helena cultivou hortelã na horta.
O Hugo ficou preso no hotel.	O Hugo ficou preso no hotel.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 30 - <x>, <ch>

Objetivos de aprendizagem

- Consolidar a identificação dos sons [ˈfã], [ʃv], [ˈfɛ], [ʃɨ], [ˈfi]/[ʃi], [ˈfɔ], [ˈfo], [ˈfu]/[ʃu] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons [ˈfã], [ʃv], [ˈfɛ], [ʃɨ], [ˈfi]/[ʃi], [ˈfɔ], [ˈfo], [ˈfu]/[ʃu] podem ser representados, na escrita, com a letra <x> e o dígrafo <ch>.
- Aprender que a letra <x> pode representar, na escrita os sons [s], [z], [ʃ], [k.si] e [vjʃ],
- Aprender a ler e a escrever palavras com a letra <x> e com o dígrafo <ch>.
- Desenvolver a consciência ortográfica.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Explicar aos alunos que a letra <x> é muito complexa porque pode representar cinco sons diferentes, alguns dos quais foram já foram estudados em sequências anteriores.

A exploração dos vários sons deverá ser efetuada através de duas séries:

1.ª Série: Palavras em que a letra <x> representa sons já identificados pelos alunos:

Tarefa 1 – Palavras em que o som [ˈʃ] é representado, na escrita, com a letra <x> e com o dígrafo <ch>;

Tarefa 2 – Palavras em que o som [z] é representado, na escrita, pela letra <x>;

Tarefa 3 – Palavras em que o som [s] é representado, na escrita, pela letra <x>;

2.ª Série: Palavras em que a letra <x> representa os sons [k.si] e [vjʃ]

Tarefa 4 – Palavras em que o som [k.si] é representado pela letra <x>;

Tarefa 5 – Palavras em que o som [vjʃ] é representado pela letra <x>.

1. A escrita das letras e das sílabas

Explicar aos alunos que a letra <x> pode representar, na escrita, os sons [ʃ], [s], [z], como já aprenderam.

Aproveitar para consolidar aprendizagens anteriores, lembrando, aos alunos, que o som [s] pode ser representado pelas letras <c/ç>, <s>, e pelos dígrafos <ss> e <ch>. Informar os alunos que irão aprender que o som [s] pode, ainda, ser representado pela letra <x>, que irão aprender, e que esta nova letra, à semelhança de outras, pode, por sua vez, além deste som, os sons [ʃ], [ʒ], que já aprenderam (Série 1) e, ainda, mais dois, [k.sɨ] e [ɐjʃ] (Série 2).

1.ª Série: Palavras em que a letra <x> representa os sons [ʃ], [ʒ] e [s]

Tarefa 1 – som [ʃ]

Começar por pedir a identificação do o som [ʃ], lendo as palavras da lista abaixo e escrevendo-as em tabela, como exemplificado. Esta organização permite evidenciar a obtenção deste som com as letras <x> e o dígrafo <ch>.

Lista de palavras:

xarope, enchido, chapa, xilofone, bicho, choque, chibata, chutar, peixaria, cachecol, enxuto, bolachudo, baixote, cachopa, chefe, bexiga, fixe, coche, ameixa, ficha, abacaxi, baixo, xerife, cachemira.

Palavras escritas com as letras <x> e o com o dígrafo <ch> representando o som [ʃ]

	<x> <cha> [ˈʃa], [ʃɐ]	<xe> <che> [ˈʃɛ], [ʃɛ]	<xi> <chi> [ʃi], [ˈʃi]	<xo> <cho> [ˈʃɔ], [ˈʃo], [ʃu]	<xu> <chu> [ˈʃu], [ʃu]
Sílaba inicial	xarope chapa	xerife chefe	xilofone chibata	choque	chutar
Sílaba intermédia	peixaria achado	caxemira cachecol	bexiga enchido	baixote cachopa	enxuto bolachudo
Sílaba final	ameixa ficha	fixe coche	abacaxi	baixo bicho	

Tarefa 2 – som [z]

Trabalhar o som [z], lendo as palavras da lista abaixo e escrevendo-as em tabela, como exemplificado.

Lista de palavras:

exuberante, exímio, exame, exhibir, exótico.

Palavras escritas com a letra <x> representando o som [z]

	Som [z]				
	<xa> ['za]	<xe> [zɛ]	<xi> [zi]	<xɔ> ['zɔ]	<xu> [zu]
Sílaba inicial					
Sílaba intermédia	exame	executar	exibir	exótico	exuberante
Sílaba final					

Tarefa 3 – som [s]

Solicitar a identificação som [s], lendo as palavras da lista abaixo e escrevendo-as em tabela, como exemplificado.

Lista de palavras:

máximo, auxílio.

Palavras escritas com a letra <x> representando o som [s]

	[s]				
	<xa>	<xe>	<xi> [si]	<xó>	<xu>
Sílaba inicial					
Sílaba intermédia			máximo auxílio		
Sílaba final					

Nota: Estas tabelas pode ser colocadas nos cadernos dos alunos de modo a serem completadas com outras palavras.

Levar os alunos a concluir, da análise das três tabelas, que a letra <x>, em início de palavra, nunca representa os sons [s] [z] ou [ʃ].

Explicar aos alunos que vão aprender mais dois sons que podem ser representados pela letra <x> (2.ª Série).

2.ª Série – Palavras em que a letra <x> representa os sons [k.si] e [v.j]

Tarefa 4

Trabalhar o som [k.si], lendo as palavras da lista abaixo e escrevendo-as em tabela, como exemplificado.

Lista de palavras:

fixador, toxina, saxofone, boxe, fixo, táxi.

Palavras escritas com a letra <x> representando o som [k.si]

	[k.si]				
	<xa> [k.sɐ]	<xe> [k.sɨ]	<xi> [k.si], [k.s'i]	<xo> [k.s'ɔ], [k.su]	<xu>
Sílaba inicial					
Sílaba intermédia	fixador		toxina	saxofone	
Sílaba final		boxe	táxi	fixo	

Tarefa 5 – som [ɛjʃ]

Pedir, aos alunos, a identificação do som [ɛjʃ], lendo as palavras da lista abaixo e escrevendo-as em tabela, como exemplificado.

Lista de palavras:

expositor, excelente, expulsar, excesso, exceção, expirar, expor, inexperienced, inexplicável.

Palavras escritas com a letra <x> representando o som [ɛjʃ]

	<ex> [ɛjʃ]
Sílaba inicial	expositor excelente exceção excesso expirar expor expulsar
Sílaba intermédia	inexplicável inexperiente
Sílaba final	

Nota: Estas tabelas podem ser colocadas nos cadernos dos alunos de modo a serem completadas com outras palavras.

Levar os alunos a concluir que:

- a) a letra <x> em posição inicial de palavra representa sempre o som [ʃ], como em *xadrez* ou *xilofone*.
- b) O som [ʃ] em posição inicial de palavras só pode se representado pela letra <x> ou pelo dígrafo <ch>.

Lembrar aos alunos a irregularidade das palavras escritas com a letra <x>, que exige memorização.

Modelar a grafia da letra <x> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa (Apêndice 30.1) e do dígrafo <ch>, assim como das sequências <xa>, <xe>, <xi>, <xo>, <xu>, <cha>, <che>, <chi>, <cho> e <chu>. Apoiar os alunos de modo a que a grafia seja efetuada corretamente.

Ler e escrever, na sala de aula, as duas séries de palavras abaixo (Apêndices 30.2 e 30.3).

Série 1 (Apêndice 20.2)

baixo, fixe, ameixa, xarope, peixaria, bexiga, baixote, abacaxi, caxemira, xerife, deixo, xilofone.

Série 2 (Apêndice 30.3)

chaminé, chefe, chibo, choque, cachopa, bicho, coche, cachecol, ficha, chutar, achado, bolachudo.

Sugerir aos alunos que leiam ou que escrevam (duas ou três vezes), em casa, estas duas séries de palavras para apoiar a sua memorização.

Proceder de igual modo para as séries 3, 4 e 5 (Apêndices 29.4, 29.5, 29.6 e 29.7)

Série 3 (Apêndice 30.4):

exame, exato, exagero, executar, executivo, exhibir, êxito, exótico, êxodo.

Série 4 (Apêndice 30.5):

máximo, auxílio.

Série 5 (Apêndice 30.6)

fixador, boxe, toxina, axila, maxilar, táxi, saxofone, fixo.

Série 6 (Apêndice 30.7)

expor, exposição, expositor, expular, expulsão, explicar, inexplicável, experiente, inexperiente, excesso, exceção.

Sugerir aos alunos que leiam ou que escrevam, (duas ou três vezes) em casa, as palavras destas 6 séries.

Efetuar o ditado destas palavras (Apêndices 30.2 a 30.7 – Séries 1 a 6).

2. Consolidação

Realizar um exercício de treino de leitura e de escrita de frases. Este treino deverá ser realizado por etapas (séries). Após distribuir de frases (Apêndice 30.8) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio²⁰;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

1.ª Série (Apêndice 30.8):***Lista de frases:***

A chupeta roxa caiu no chão.

A Ana fez uma bela exibição.

O Xavier adora comer ameixa e abacaxi.

O exame de matemática era enorme.

A Natacha não sabia se queria o xaile ou o cachecol.

²⁰ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

No hospital, o médico auxiliou o meu pai.

Fico aqui, no máximo, até às oito horas.

Ele executou muitas tarefas.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 30.8). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

Repetir o procedimento para a 2.^a série.

2.^a Série (Apêndice 30.9):

A Rita partiu o maxilar.

O pai da Joana toca saxofone.

O Nuno ligou para o telefone fixo da avó.

O anel de rubi está no expositor.

O jogador foi expulso do jogo de futebol.

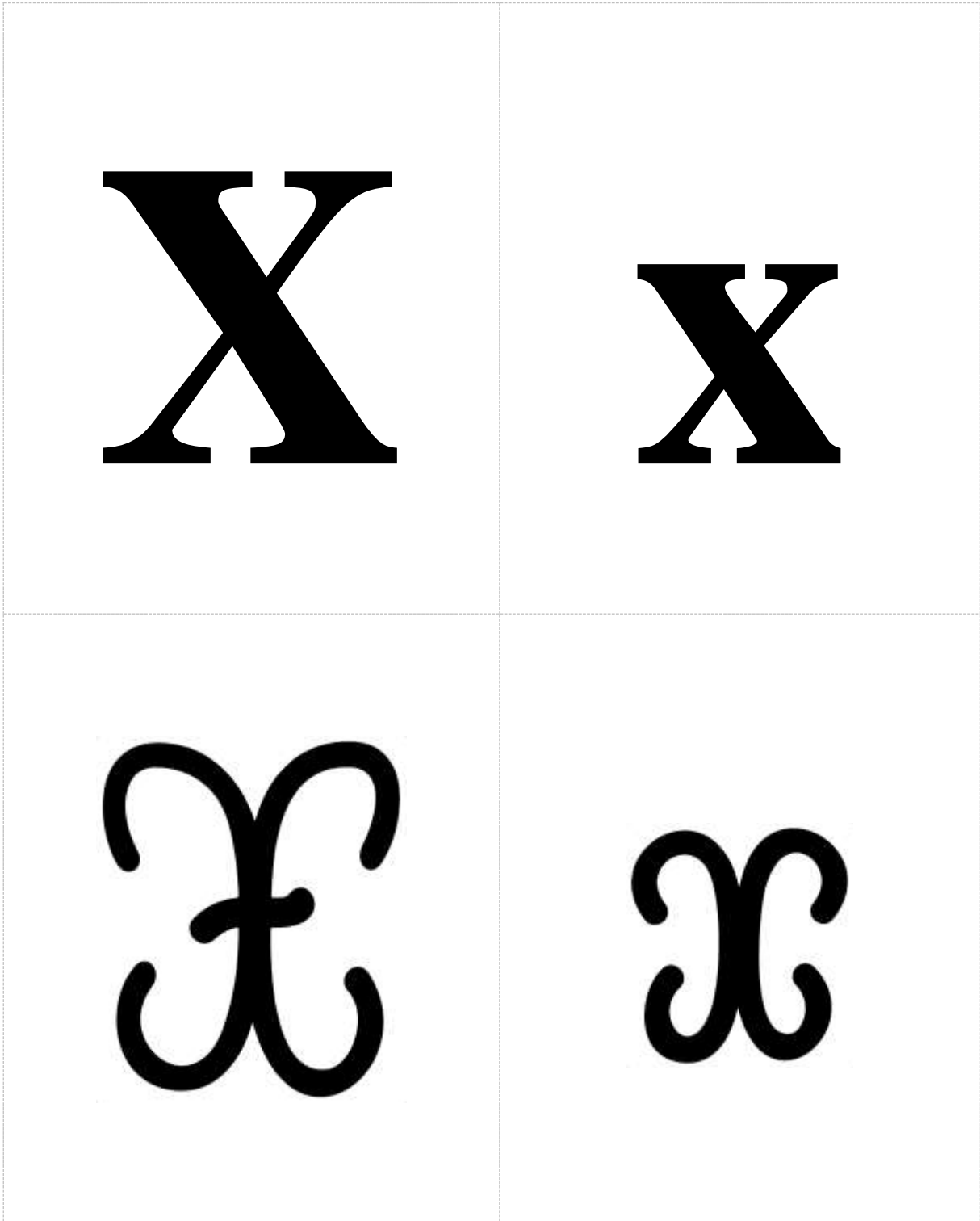
A Tânia fez uma excursão aos Açores.

Nota: Dada a irregularidade das palavras grafadas com a letra <x>, sugere-se que os alunos preencham as tabelas dos Apêndices 30.10 a 30.14 à medida que forem encontrando palavras que correspondam aos casos estudados.

3. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 30.1. Cartões com a letra <x> maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa



Apêndice 30.2. Ler e escrever palavras com o som [j] representado pela letra <x>

Série 1	Série 1	Série 1	Série 1
baixo	baixo	baixo	baixo
fixe	fixe	fixe	fixe
ameixa	ameixa	ameixa	ameixa
xarope	xarope	xarope	xarope
peixaria	peixaria	peixaria	peixaria
bexiga	bexiga	bexiga	bexiga
baixote	baixote	baixote	baixote
abacaxi	abacaxi	abacaxi	abacaxi
caxemira	caxemira	caxemira	caxemira
xerife	xerife	xerife	xerife
deixo	deixo	deixo	deixo
xilofone	xilofone	xilofone	xilofone

Apêndice 30.2. Ler e escrever palavras com o som [j] representado pela letra <x>

Série 2	Série 2	Série 2	Série 2
chaminé	chaminé	chaminé	chaminé
chefe	chefe	chefe	chefe
chibo	chibo	chibo	chibo
choque	choque	choque	choque
cachopa	cachopa	cachopa	cachopa
bicho	bicho	bicho	bicho
coche	coche	coche	coche
cachecol	cachecol	cachecol	cachecol
ficha	ficha	ficha	ficha
chutar	chutar	chutar	chutar
achado	achado	achado	achado
bolachudo	bolachudo	bolachudo	bolachudo

Apêndice 30.4. Ler e escrever palavras em que a letra <x> representa o som [z]

exame	exame	exame	exame	exame
exato	exato	exato	exato	exato
exagero	exagero	exagero	exagero	exagero
executar	executar	executar	executar	executar
executivo	executivo	executivo	executivo	executivo
exibir	exibir	exibir	exibir	exibir
êxito	êxito	êxito	êxito	êxito
exótico	exótico	exótico	exótico	exótico
êxodo	êxodo	êxodo	êxodo	êxodo

Apêndice 30.5. Ler e escrever palavras em que a letra <x> representa o som [s]

máximo	máximo	máximo	máximo	máximo
auxílio	auxílio	auxílio	auxílio	auxílio

máximo	máximo	máximo	máximo	máximo
auxílio	auxílio	auxílio	auxílio	auxílio

máximo	máximo	máximo	máximo	máximo
auxílio	auxílio	auxílio	auxílio	auxílio

Apêndice 30.6. Ler e escrever palavras em que a letra <x> representa o som [k.si]

fixador	fixador	fixador	fixador	fixador
boxe	boxe	boxe	boxe	boxe
toxina	toxina	toxina	toxina	toxina
axila	axila	axila	axila	axila
maxilar	maxilar	maxilar	maxilar	maxilar
táxi	táxi	táxi	táxi	táxi
saxofone	saxofone	saxofone	saxofone	saxofone
fixo	fixo	fixo	fixo	fixo

Apêndice 30.7. Ler e escrever palavras em que a letra <x> representa o som [v.j]

expulsar	expulsar	expulsar	expulsar	expulsar
expor	expor	expor	expor	expor
excursão	excursão	excursão	excursão	excursão
exposição	exposição	exposição	exposição	exposição
exportar	exportar	exportar	exportar	exportar
expelir	expelir	expelir	expelir	expelir
excesso	excesso	excesso	excesso	excesso
expirar	expirar	expirar	expirar	expirar
expedir	expedir	expedir	expedir	expedir




Apêndice 30.8. Ler e escrever frases com palavras que contêm os sons [j], [s] e [z] representados pela letra <x>

A chupeta roxa caiu no chão.	A chupeta roxa caiu no chão.
A Ana fez uma bela exibição.	A Ana fez uma bela exibição.
O Xavier adora comer ameixa e abacaxi.	O Xavier adora comer ameixa e abacaxi.
O exame de matemática era enorme.	O exame de matemática era enorme.
A Natacha não sabia se queria o xaile ou o cachecol.	A Natacha não sabia se queria o xaile ou o cachecol.
No hospital, o médico auxiliou o meu pai.	No hospital, o médico auxiliou o meu pai.
Fico aqui, no máximo, até às oito horas.	Fico aqui, no máximo, até às oito horas.
Ele executou muitas tarefas.	Ele executou muitas tarefas.













Apêndice 30.9. Ler e escrever frases com palavras em que a letra <x> representa o sons [k.si] e [v.j]

A Rita partiu o maxilar.	A Rita partiu o maxilar.
O pai da Joana toca saxofone.	O pai da Joana toca saxofone.
O Nuno ligou para o telefone fixo da avó.	O Nuno ligou para o telefone fixo da avó.
O anel de rubi está no expositor.	O anel de rubi está no expositor.
O jogador foi expulso do jogo de futebol.	O jogador foi expulso do jogo de futebol.
A Tânia fez uma excursão aos Açores.	A Tânia fez uma excursão aos Açores.
A Rita partiu o maxilar.	A Rita partiu o maxilar.
O pai da Joana toca saxofone.	O pai da Joana toca saxofone.
O Nuno ligou para o telefone fixo da avó.	O Nuno ligou para o telefone fixo da avó.
O anel de rubi está no expositor.	O anel de rubi está no expositor.
O jogador foi expulso do jogo de futebol.	O jogador foi expulso do jogo de futebol.
A Tânia fez uma excursão aos Açores.	A Tânia fez uma excursão aos Açores.

















Apêndice 30.10. completar com palavras que contenham o som [ʃ] representado pela letra <x> e pelo dígrafo <ch>

 X/CH					
	XA CHA	XE CHE	XI CHI	XO CHO	XU CHU
Sílaba inicial					
Sílaba intermédia					
Sílaba final					














Apêndice 30.11. Completar com palavras em que a letra <x> representa o som [z]

 Z					
	XA	XE	XI	XO	XU
Sílaba inicial					
Sílaba intermédia					
Sílaba final					




Apêndice 30.12. Completar com palavras em que a letra <x> representa som [s]

 S					
	XA	XE	XI	XO	X
Sílaba inicial					
Sílaba intermédia			<div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div>		
Sílaba final					

Apêndice 30.13. Completar com palavras em que a letra <x> representa o som [k.sɨ]

KSE 					
	XA	XE	XI	XO	XU
Sílabas iniciais					
Sílabas intermédias					
Sílabas finais					
Sílabas finais					

Apêndice 30.14. Completar com palavras que contém o som [ejf] representado pela letra <x>

	 EIS
	EX
Sílaba inicial	
Sílaba intermédia	
Sílaba final	

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 31 - <an>, <en>, <in>, <on>, <un>, <am>, , <im>, <om>, <um>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons [ẽ], [ẽ̃], [ẽj], [ẽw], [ĩ], [õ] e [ũ].
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons [ẽ], [ẽ̃], [ẽj], [ẽw], [ĩ], [õ] e [ũ] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com os sons [ẽ], [ẽ̃], [ẽj], [ẽw], [ĩ], [õ] e [ũ].

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

No final da palavra, a grafia <-am> representa o ditongo [ẽw̃], e <-em> corresponde, no português europeu, a [ẽj]. A forma verbal <têm> representa, graficamente, a estrutura fonológica [tẽj.ẽj].

A grafia <-en>, no interior de palavras formadas por um sufixo, pode também representar o ditongo [ẽj], como em *benzinho* (=bem + -zinho) e *imagenzinha* (=imagem + -zinha).

Palavras como <pólen>, <glúten>, <hífen> ou <cólon> são pouco frequentes e, muitas vezes, são articuladas com a sílaba final terminando em [ɛn] ou [on], ou seja, com a realização de um fonema [n].

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [ẽ], [ẽ̃], [ẽj], [ẽw], [ĩ], [õ] e [ũ] nas palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de países, de animais, de objetos, de alimentos e de instrumentos musicais.

Exemplos:

Nomes de países: **França**, Guiné, **Inglaterra**, Japão, **Argentina**, Portugal, **Finlândia**.

Nomes de animais: **panda**, **centopeia**, **lince**, **rinoceronte**, **pirilampo**, **chimpanzé**, **pomba**.

Nomes de objetos: **álbum**, **biombo**, **carruagem**, **esponja**, **pinça**.

Nomes de alimentos: **tangerina**, **manteiga**, **amendoim**, **gingibre**, **vagem**, **fiambre**, **empada**.

Nomes de instrumentos musicais: **tambor**, **violoncelo**, **bandolim**, **trompete**.

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª série – [ẽ], [ê], [ĩ], [õ] e [ũ]:

[ẽ] – **antes**, **amizade**, **andar**, **difícil**, **anterior**, **casaco**, **Antero**, **cruzado**, **antena**, **poder**, **ampola**.

[ê] – **bizarro**, **entre**, **febre**, **entrada**, **caderno**, **enjoo**, **zero**, **embora**, **alfinete**, **emprego**, **búzio**, **pente**, **preso**, **dentes**, **perdiz**, **sempre**, **jogar**, **atenção**, **lápiz**, **agenda**, **tesoura**, **dezembro**, **uva**, **exemplo**.

[ĩ] – **interior**, **ficha**, **inteiro**, **cosido**, **sim**, **ingrediente**, **mim**, **figura**, **ímpar**, **recife**, **fim**, **imposto**, **pudim**, **fase**, **alecrim**, **folha**, **botim**, **revista**, **camarim**, **peça**, **jardim**, **tinta**, **nada**, **cinto**, **sapato**, **simpatia**, **leite**, **símbolo**, **chuva**, **ainda**, **capuz**, **carpinteiro**, **carimbo**, **baga**, **Olímpo**.

[õ] – **onda**, **placa**, **ondulado**, **livre**, **ombro**, **tom**, **pepino**, **com**, **alfabeto**, **bom**, **longe**, **prateleira**, **fonte**, **ténis**, **bomba**, **cantar**, **compota**, **abril**, **esponja**, **querer**, **apontar**, **piano**, **biombo**, **bola**, **arrombar**.

[ũ] – **untar**, **um**, **café**, **num**, **brasa**, **perfume**, **umbigo**, **dedo**, **atum**, **medo**, **algum**, **gato**, **jejum**, **camião**, **nenhum**, **azeite**, **álbum**, **fundo**, **cabo**, **munido**, **crescer**, **zumbido**, **alça**, **chumbo**, **frio**, **segundo**, **amarelo**, **difundir**, **doação**, **sucumbir**, **esperto**, **penumbra**.

2.^a série – [ẽj] e [ẽw]:

[ẽj] – *fanico, arranjem, alguém, ouvimos, bagagem, caneta, carruagem, imagem, loiça, nuvem, sem, furação, tem, gozo, bem, carro, balde, quem.*

[ẽw] – *acabam, jarra, renovam, feno, falam, panela, afundam, fenómeno.*

Convidar os alunos a analisar algumas das palavras registadas, dividindo-as silabicamente e contando o número de sílabas. Seguidamente, devem ser sublinhadas as sílabas que contêm o registo dos sons-alvo.

Destacar que a letra <m> em final de sílaba só é utilizada antes das letras e <p> como em <ambulância> ou <comprar>, ou no final da palavra, como em <cantam> ou <dizem>.

Caso contrário, as vogais são sempre seguidas da letra <n>, embora sejam muito poucas e precisem de ser memorizadas.

Construir, em cartolina, uma tabela de dupla entrada (exemplo Apêndice 31.1), na qual, ao longo das aulas, os alunos possam registar palavras que contêm os sons [ẽ], [ẽj], [ẽw], [ĩ], [õ] e [ũ], sendo as mesmas escritas na coluna respetiva.

2. A escrita das letras

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens (Apêndice 31.2). Nestas palavras, as sílabas que contêm consoantes ou estruturas silábicas ainda não aprendidas aparecem já grafadas.

1. antena, 2. tenda, 3. berlinde, 4. ponte, 5. rotunda.
6. tampa, 7. garagem, 8. carimbo, 9. compota, 10. atum.
11. elefante, 12. prenda, 13. onze, 14. pudim, 15. umbigo.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

2. Consolidação

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 31.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio²¹;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

anca, bengala, infeliz, bondoso, fundo, lamparina, margem, limpo, comboio, jejum, comum, camarim, tambor, assunto, cinco, foram.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 31.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 31.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

O António tem aulas de bandolim.

A Armanda foi acampar na margem do rio.

Ontem, em Santarém, registaram-se temperaturas elevadas.

O pai do Henrique é bombeiro em Amarante.

Na quinta-feira, o Benjamim teve um acidente de carro.

²¹ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.



Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 31.4).

Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

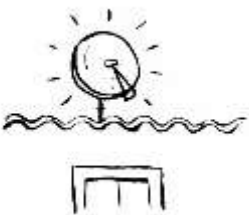
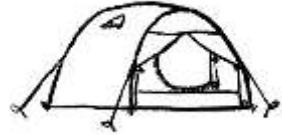

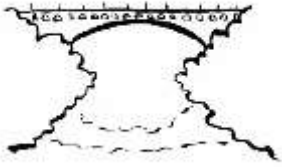
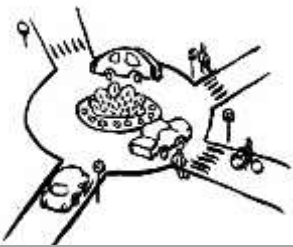
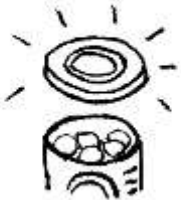
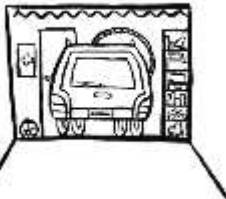


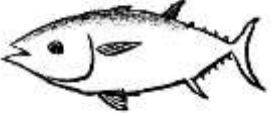
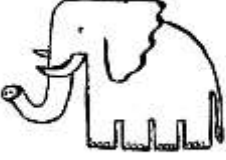




4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 31.1. Registrar palavras que contêm os sons [ẽ], [ē], [ẽj], [ẽw], [ĩ], [õ] e [ũ]

							
	[ẽ]	[ē]	[ẽj]	[ẽw]	[ĩ]	[õ]	[ũ]
AN	antena, gigante,						
EN		dente, atenção,					
IN					tinta, ainda,		
ON						longe, esponja,	
UN							unto, segundo,
AM	campo, fiambre			acabam, afundam,			
EM			bagagem, sem,				
IM					ímpar, pudim,		
OM						som, biombo,	
UM							jejum, atum,

Apêndice 31.2. Legendar imagens

				
-----	-----	-----	-----	-----
				
-----	-----	-----	-----	-----
				
-----	p r -----	-----	-----	-----

Apêndice 31.3. Ler e escrever palavras

anca	anca	anca	anca	anca
bengala	bengala	bengala	bengala	bengala
infeliz	infeliz	infeliz	infeliz	infeliz
bondoso	bondoso	bondoso	bondoso	bondoso
fundo	fundo	fundo	fundo	fundo
lamparina	lamparina	lamparina	lamparina	lamparina
margem	margem	margem	margem	margem
limpo	limpo	limpo	limpo	limpo
comboio	comboio	comboio	comboio	comboio
jejum	jejum	jejum	jejum	jejum
comum	comum	comum	comum	comum
camarim	camarim	camarim	camarim	camarim
tambor	tambor	tambor	tambor	tambor
assunto	assunto	assunto	assunto	assunto
cinco	cinco	cinco	cinco	cinco
foram	foram	foram	foram	foram

Apêndice 31.4. Ler e escrever frases

O António tem aulas de bandolim.	O António tem aulas de bandolim.
A Armanda acampou na margem do rio.	A Armanda acampou na margem do rio.
Ontem, em Santarém, registaram-se temperaturas elevadas.	Ontem, em Santarém, registaram-se temperaturas elevadas.
O pai do Henrique é bombeiro em Amarante.	O pai do Henrique é bombeiro em Amarante.
Na quinta-feira, o Benjamim teve um acidente de carro.	Na quinta-feira, o Benjamim teve um acidente de carro.

O António tem aulas de bandolim.	O António tem aulas de bandolim.
A Armanda acampou na margem do rio.	A Armanda acampou na margem do rio.
Ontem, em Santarém, registaram-se temperaturas elevadas.	Ontem, em Santarém, registaram-se temperaturas elevadas.
O pai do Henrique é bombeiro em Amarante.	O pai do Henrique é bombeiro em Amarante.
Na quinta-feira, o Benjamim teve um acidente de carro.	Na quinta-feira, o Benjamim teve um acidente de carro.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 32 - <ans>, <ens>, <ins>, <ons>, <uns>

Objetivos de aprendizagem

- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender a identificar palavras com os sons [ẽj], [ẽz], [ẽj], [ẽj], [ĩj], [õj], [õz] e [ũj].
- Aprender a ler e a escrever palavras com os sons [ẽj], [ẽz], [ẽj], [ẽj], [ĩj], [õj], [õz] e [ũj].
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons [ẽj], [ẽz], [ẽj], [ẽj], [ĩj], [õj] e [ũj] nas palavras.

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro.

Para identificar os sons-alvo, os alunos têm de estar atentos aos sons que compõem as palavras e levantar braço sempre que a palavra inclui o som alvo. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª série – [ẽj]/[ẽz], [ẽj]/[ẽj], [ĩj], [õj]/[õz] e [ũj]:

[ẽj]/[ẽz] – *transporte, amizade, transmitir, difícil, transbordar, casaco, transcrição, cruzado, transformado, translúcido, poder, transparente, ruivo, transpirar, tapado, transversal.*

[ẽj]/[ẽj] – *menstruação, febre, furação, tens, gozo, bens, carro, parabéns, fábrica, homens, arranjar, armazéns, rocha, itens, bife, viagens, caneta, jovens, doze, reféns, loiça, origens, modelagens.*

[ĩj] – *inscrição, ficha, inspeção, cosido, inspiração, recife, instabilidade, amigo, instalação, pérola, instantâneo, testo, vassoura, sins, bolota, fins, instável, furador, instinto, figura, instrumento, instrutor, pudins, fase, alecrins, folha, botins, revista, camarins, peça, jardins.*

[õ]/[õ3] – *monstro, placa, construção, livre, sons, constituição, perfume, constante, bons, dedo, conspiração, saco, constipação, capa, construtivo, lento, constar, cartaz, constituinte, laço, constrangimento, tons, pepino, dezanove, subconsciente, cabo, demonstração, demolido, demonstrativo, bombons, avião.*

[ũ] – *uns, café, circunscrever, círculo, circunstância, branco, atuns, medo, alguns, gato, nenhuns, azeite, albuns, nuns, brasa.*

2. A escrita das letras

Solicitar aos alunos a legendagem de imagens (Apêndice 32.1).

1. *transferidor*, 2. *nuvens*, 3. *pudins*,
4. *constelação*, 5. *pinguins*, 6. *atuns*

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 32.2) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio²²;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

tons, fins, inspirar, bens, constipação, armazéns, comuns, homens, sons, bons, fóruns, alguns, ruins, origens.

²² Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 32.2). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 32.3), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

Os jardins estão cheios de rosas, fetos e margaridas.

Os jovens só pensam em viagens.

A Elsa deu os parabéns à Catarina.

Alguns bombons eram azedos.

Os álbuns, com as fotos dos avós, são muito antigos.

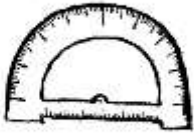
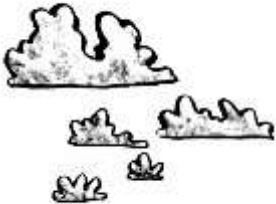
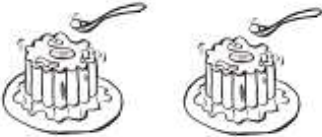

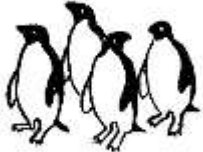

Na cidade, ouvem-se diferentes sons.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 32.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 32.1. Legendar imagens.

		
<p>trans _____</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>
		
<p>_____</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>

Apêndice 32.2. Ler e escrever palavras

tons	tons	tons	tons	tons
fins	fins	fins	fins	fins
inspirar	inspirar	inspirar	inspirar	inspirar
bens	bens	bens	bens	bens
constipação	constipação	constipação	constipação	constipação
armazéns	armazéns	armazéns	armazéns	armazéns
comuns	comuns	comuns	comuns	comuns
homens	homens	homens	homens	homens
sons	sons	sons	sons	sons
bons	bons	bons	bons	bons
fóruns	fóruns	fóruns	fóruns	fóruns
alguns	alguns	alguns	alguns	alguns
ruins	ruins	ruins	ruins	ruins
origens	origens	origens	origens	origens

Apêndice 32.3. Ler e escrever frases

Os jardins estão cheios de rosas, fetos e margaridas.	Os jardins estão cheios de rosas, fetos e margaridas.
Os jovens só pensam em viagens.	Os jovens só pensam em viagens.
A Elsa deu os parabéns à Catarina.	A Elsa deu os parabéns à Catarina.
Alguns bombons eram azedos.	Alguns bombons eram azedos.
Os álbuns, com as fotos dos avós, são muito antigos.	Os álbuns, com as fotos dos avós, são muito antigos.
Na cidade, ouvem-se diferentes sons.	Na cidade, ouvem-se diferentes sons.

Os jardins estão cheios de rosas, fetos e margaridas.	Os jardins estão cheios de rosas, fetos e margaridas.
Os jovens só pensam em viagens.	Os jovens só pensam em viagens.
A Elsa deu os parabéns à Catarina.	A Elsa deu os parabéns à Catarina.
Alguns bombons eram azedos.	Alguns bombons eram azedos.
Os álbuns, com as fotos dos avós, são muito antigos.	Os álbuns, com as fotos dos avós, são muito antigos.
Na cidade, ouvem-se diferentes sons.	Na cidade, ouvem-se diferentes sons.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 33 - <nh>

Objetivos de aprendizagem

Identificar os sons ['na], [nə], ['nɛj], ['ne], [ni], ['ni], ['no], ['no], ['nu] e [nu] em palavras. Desenvolver a consciência fonológica.

- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons ['na], [nə], ['nɛj], ['ne], [ni], ['ni], ['no], ['no], ['nu] e [nu], podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com sílabas representadas pelo dígrafo <nh> + vogal/ditongo/constituente silábico.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['na], [nə], ['nɛj], ['ne], [ni], ['ni], ['no], ['no], ['nu] e [nu] em palavras e pedir-lhes que digam palavras em que ouvem esses sons, de acordo com determinadas áreas vocabulares, tais como nomes de animais, de cidades e países, de objetos e de alimentos.

Exemplos:

Nomes de animais: *aranha*, mosquito, *galinha*, *doninha*, peru, *andorinha*, polvo, *fuinha*, *golfinho*, perdiz, *porco-espinho*, leão, *joaninha*, camelo, *minhoca*, canguru, *gafanhoto*, *sardinha*.

Nomes de cidades e países: *Copenhaga*, Holanda, *Alemanha*, Guimarães, *Espinho*.

Nomes de objetos: *campainha*, telemóvel, mala, *linha*, lenço, *desenho*.

Alimentos: *linhaça*, aveia, *cebolinho*, caju, amendoim, *castanha*.

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – ['na], ['ne], ['nɛj] ['ni], ['no], ['nu]:

[ˈɲa] – *acanhado, calçado, envergonhado, música, caminhada, farda, ninhada, concerto.*

[ˈɲɛ]/[ˈɲɛj] – *vinheta, futuro, dinheiro, grosso, galinheiro.*

[ˈɲi] – *renhido, poeta, compositor, grunhido, companhia, marcador, aranhaço, palco.*

[ˈɲɔ] – *engenhoca, elegante.*

[ˈɲo] – *canhoto, festival, carinhoso, diversão, fanhoso, roupeiro.*

[ˈɲu] – *nenhuma, postal, ranhura, animal, inseto, focinhudo.*

2.ª Série – [ɲɛ], [ɲi] e [ɲu]:

[ɲɛ] – *aranha, meloa, cozinha, lenha, papaia, montanha, limonada.*

[ɲi] – *amanhecer, anoitecer, conhecido, saudade, conhecer, distância, champanhe.*

[ɲu] – *caminho, desenho, sábado, rascunho, feriado, tamanho.*

Convidar os alunos a analisar algumas das palavras registadas, dividindo-as silabicamente. Seguidamente, devem ser sublinhadas as sílabas que contêm os sons-alvo.

2. A escrita das letras

Pedir aos alunos que treinem, com o dedo indicador e de olhos fechados, o movimento de escrita do dígrafo <nh>.

Convidar os alunos a legendar as imagens (Apêndice 33.1) com as sequências <nha>, <nhe>, <nhei> e <nho>.

1. cegonha, 2. joaninha, 3. montanha, 4. sardinha.
5. pinheiro, 6. cozinheiro, 7. galinheiro, 8. dinheiro.
9. minhoca, 10. gafanhoto, 11. azevinho, 12. rebanho.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. Consolidação

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 33.2) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio²³;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de Palavras:

espinha, cozinha, doninha, castanqueta, vinheta, amanhecer, companhia, montanhismo, renhido, gatafunho, pelourinho, vizinho, nenhuns, nenhuma, ranhura, banheira, canhão, dinheiro.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 33.2). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 33.3), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de Frases:

O Joãozinho viu uma cegonha no ninho.

Há imensos pinheiros naquela montanha.

²³ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

A mãe da Martinha gastou muito dinheiro nas sardinhas.

O meu vizinho é um bom cozinheiro e um especialista em vinhos.

O companheiro da minha tia não arranjou azevinho nenhum.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 33.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 33.1. Legendar imagens



Apêndice 33.2. Ler e escrever palavras

espinha	espinha	espinha	espinha	espinha
cozinha	cozinha	cozinha	cozinha	cozinha
doninha	doninha	doninha	doninha	doninha
castanheta	castanheta	castanheta	castanheta	castanheta
vinheta	vinheta	vinheta	vinheta	vinheta
amanhecer	amanhecer	amanhecer	amanhecer	amanhecer
companhia	companhia	companhia	companhia	companhia
montanhismo	montanhismo	montanhismo	montanhismo	montanhismo
renhido	renhido	renhido	renhido	renhido
gatafunho	gatafunho	gatafunho	gatafunho	gatafunho
pelourinho	pelourinho	pelourinho	pelourinho	pelourinho
vizinho	vizinho	vizinho	vizinho	vizinho
 nenhuns	 nenhuns	 nenhuns	 nenhuns	 nenhuns
nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
ranhura	ranhura	ranhura	ranhura	ranhura
banheira	banheira	banheira	banheira	banheira
canhão	canhão	canhão	canhão	canhão
dinheiro	dinheiro	dinheiro	dinheiro	dinheiro

Apêndice 33.3. Ler e escrever frases

O Joãozinho viu uma cegonha no ninho.	O Joãozinho viu uma cegonha no ninho.
Há imensos pinheiros naquela montanha.	Há imensos pinheiros naquela montanha.
A mãe da Martinha gastou muito dinheiro nas sardinhas.	A mãe da Martinha gastou muito dinheiro nas sardinhas.
O meu vizinho é um bom cozinheiro e um especialista em vinhos.	O meu vizinho é um bom cozinheiro e um especialista em vinhos.
O companheiro da minha tia não arranjou azevinho nenhum.	O companheiro da minha tia não arranjou azevinho nenhum.

O Joãozinho viu uma cegonha no ninho.	O Joãozinho viu uma cegonha no ninho.
Há imensos pinheiros naquela montanha.	Há imensos pinheiros naquela montanha.
A mãe da Martinha gastou muito dinheiro nas sardinhas.	A mãe da Martinha gastou muito dinheiro nas sardinhas.
O meu vizinho é um bom cozinheiro e um especialista em vinhos.	O meu vizinho é um bom cozinheiro e um especialista em vinhos.
O companheiro da minha tia não arranjou azevinho nenhum.	O companheiro da minha tia não arranjou azevinho nenhum.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 34 - <lh>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar os sons ['ʎa], [ʎə], ['ʎẽ], [ʎi], ['ʎe], [ʎi], ['ʎi], [ʎo], ['ʎo], [ʎu] e ['ʎu] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons ['ʎa], [ʎə], ['ʎẽ], [ʎi], ['ʎe], [ʎi], ['ʎi], [ʎo], ['ʎo], [ʎu] e ['ʎu] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com sílabas grafadas com o dígrafo <nh>.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar os sons ['ʎa], [ʎə], ['ʎẽ], [ʎi], ['ʎe], [ʎi], ['ʎi], [ʎo], ['ʎo], [ʎu] e ['ʎu] em palavras.

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

1.ª Série – ['ʎa], ['ʎe], ['ʎe], ['ʎej], ['ʎaw], ['ʎi], ['ʎo] ['ʎo] e ['ʎu]:

['ʎa] – *alhada, camisa, amigalhaço, sacola, avermelhado, cidade, baralhado, espalhafato.*

['ʎe] – *colher, automóvel mulher, riscado, tornozelo, talher.*

['ʎe] – *encolher, toalhete, escolher, bilhete, sabedoria, agulheta, casual, galheta, ampulheta, palheta.*

['ʎej] – *colheita, traje, perdiz, cordilheira, trotineta, capuz, alheira, trabalhadeira.*

['ʎaw] – *bacalhau, festim, troféu, garfo, calhau.*

['ʎi] – *capacidade, aselhice, calor, encolhido, tolhido, sirene, trafulhice.*

['ʎo] – *corajoso, campeão, filhote, amarelo, ilhota, truta, rato, palhota.*

['ʎo] – *orgulhoso, trampolim, garrote, trabalhoso.*

['ʎu] – *abelhudo, microfone, farfalhudo, inteligente, pulseira, telhudo.*

2.^a Série – [ʎɐ], [ʎe], [ʎi] e [ʎu]:

[ʎɐ] – *acendalha, anilha, música, grelha, capoeira, malha, lençol, sobancelha espalhafato.*

[ʎe] – *sabedoria, casual, bilheteira.*

[ʎi] – *sinceridade, acolhedor, coração, envelhecer, detalhe, chave, encalhe, verde, encolhe, sapato, folhetim.*

[ʎu] – *pulseira, agasalho, aparelho, teclado, embrulho, cartolina, filho, barulho.*

Convidar os alunos a analisar algumas das palavras registadas, dividindo-as silabicamente. De seguida, solicitar que sublinhem a sílaba que contém os sons-alvo.

Mostrar aos alunos como se representa o som que ouvem antes das vogais ou dos ditongos.

2. A escrita das letras

Pedir aos alunos que treinem, com o dedo indicador e de olhos fechados, o movimento de escrita do dígrafo <lh>.

Convidar os alunos a legendar imagens (Apêndice 34.1) com as sequências <lha>, <lhe> <lho>, <lhei> e <lhau>.

1. palhaço, 2. medalha, 3. mealheiro, 4. espelho.
5. orelha, 6. pilhas, 7. ilha, 8. rolhas, 9. sapatilhas.
10. bacalhau, 11. agulha, 12. bilhete.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

1. Consolidação

a) Discriminação auditiva

Nota: Alguns alunos confundem os sons representados pelos dígrafos <nh> e <lh>, pelo que pode ser necessário prever a realização de atividades, quer ao nível da consciência fonológica, quer ao nível da discriminação auditiva e gráfica.

A realização desta atividade justifica-se apenas se houver alunos que apresentem esta confusão.

Explicar aos alunos que os dígrafos <nh> e <lh>, apesar de serem parecidos, na verdade representam sons distintos.

Sugere-se o uso de um espelho para mostrar as diferenças na articulação. Analisar como se articula cada um dos sons em diferentes sílabas.

Distribuir aos alunos dois cartões com os dígrafos impresso: um com o dígrafo <nh> e outro com o dígrafo <lh> (Apêndice 34.2).

Ler cada uma das palavras das séries abaixo. Quando os alunos ouvirem palavras com o som [ɫ], levantam o cartão com o dígrafo <lh>. Quando ouvirem palavras com o som [ɲ], levantam o cartão com o dígrafo <nh>.

Lista de Palavras:

abelha, banho, desconhecido, nenhuma, detalhe, filhote, grunhido, caminho, bilhete, adivinha, folhagem, farfalhudo, champanhe, velhice, atalho, alcunha, reconhecer, ranhura, acolhimento, abelhudo.

b) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras aos alunos (Apêndice 34.3), o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio²⁴;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

telhado, silhueta, muralha, mergulho, gargalhada, cavaleiro, pastilha, folheto, navalha, alheira, batalha, velhice, escolhido, toalha, maravilha, molhado, palha, velho.

²⁴ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 34.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

c) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 34.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A palha que o burro comeu estava molhada.

O filhote da águia tem uma anilha na pata.

Na sala de aula está muito barulho.

Naquela matilha está um cão com coleira vermelha.

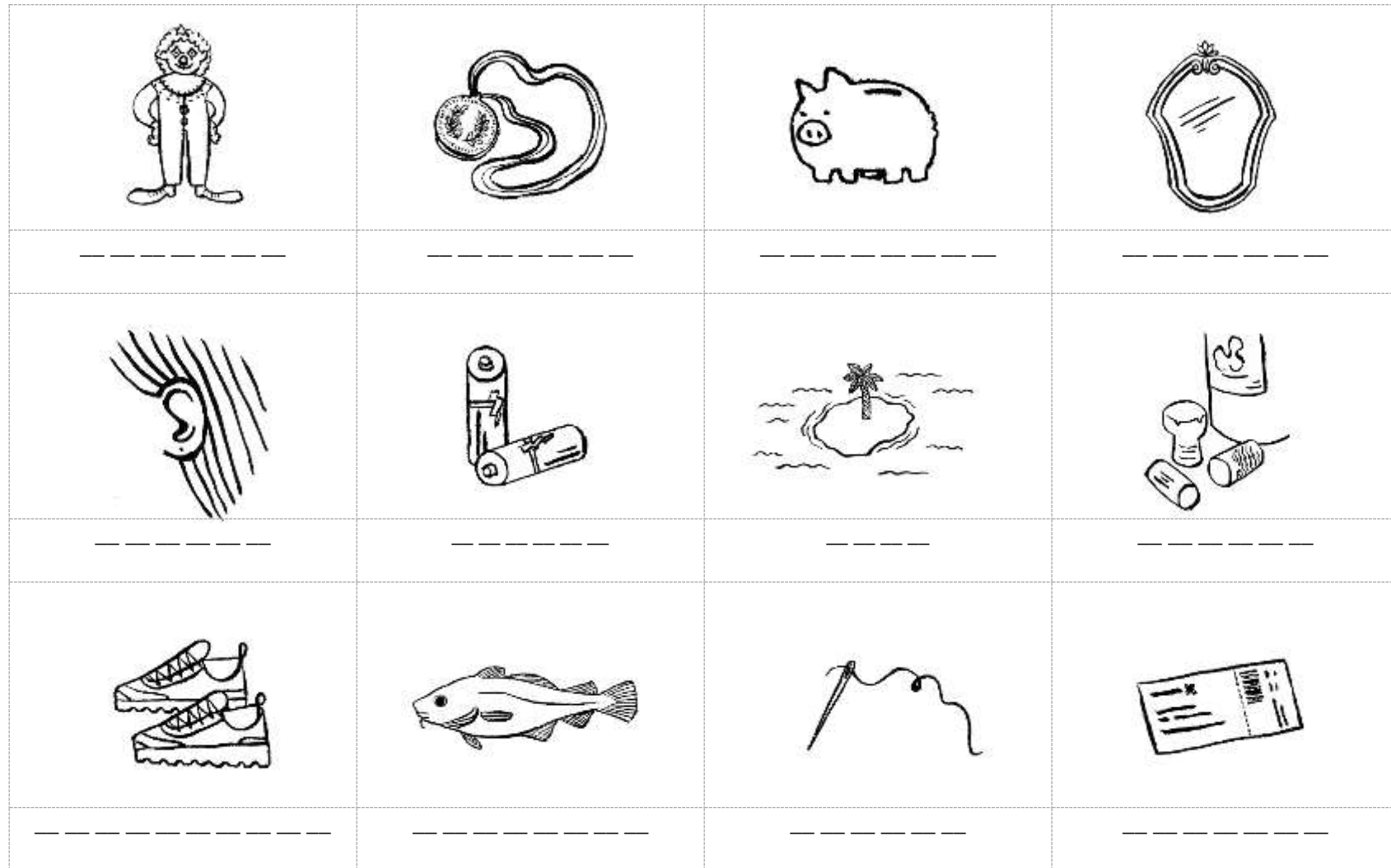
A Rita vai à Mealhada no domingo.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 34.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.

4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 34.1. Legendar imagens



Apêndice 34.2. Cartões a usar na discriminação dos dígrafos <nh> e <lh>

nh



lh

Apêndice 34.3. Ler e escrever palavras

telhado	telhado	telhado	telhado	telhado
silhueta	silhueta	silhueta	silhueta	silhueta
muralha	muralha	muralha	muralha	muralha
mergulho	mergulho	mergulho	mergulho	mergulho
gargalhada	gargalhada	gargalhada	gargalhada	gargalhada
cavalheiro	cavalheiro	cavalheiro	cavalheiro	cavalheiro
pastilha	pastilha	pastilha	pastilha	pastilha
folheto	folheto	folheto	folheto	folheto
navalha	navalha	navalha	navalha	navalha
alheira	alheira	alheira	alheira	alheira
batalha	batalha	batalha	batalha	batalha
velhice	velhice	velhice	velhice	velhice
escolhido	escolhido	escolhido	escolhido	escolhido
toalha	toalha	toalha	toalha	toalha
maravilha	maravilha	maravilha	maravilha	maravilha
molhado	molhado	molhado	molhado	molhado
palha	palha	palha	palha	palha
velho	velho	velho	velho	velho

Apêndice 34.4. Ler e escrever frases

A palha que o burro comeu estava molhada.	A palha que o burro comeu estava molhada.
O filhote da águia tem uma anilha na pata.	O filhote da águia tem uma anilha na pata.
Na sala de aula está muito barulho.	Na sala de aula está muito barulho.
Naquela matilha está um cão com coleira vermelha.	Naquela matilha está um cão com coleira vermelha.
A Rita vai à Mealhada no domingo.	A Rita vai à Mealhada no domingo.

A palha que o burro comeu estava molhada.	A palha que o burro comeu estava molhada.
O filhote da águia tem uma anilha na pata.	O filhote da águia tem uma anilha na pata.
Na sala de aula está muito barulho.	Na sala de aula está muito barulho.
Naquela matilha está um cão com coleira vermelha.	Naquela matilha está um cão com coleira vermelha.
A Rita vai à Mealhada no domingo.	A Rita vai à Mealhada no domingo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 35 -
, <cr>, <dr>, <fr>, <gr>, <pr>, <tr>, <vr>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar ataques ramificados com os sons [βr], [kr], [ðr], [fr], [γr], [pr], [tr], e [vr] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons [βr], [kr], [ðr], [fr], [γr], [pr], [tr] e [vr] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com sílabas que integram os ataques ramificados
, <cr>, <dr>, <fr>, <gr>, <pr>, <tr> e <vr>.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Numa mesma sílaba, podem encontrar-se, em ataque (antes da vogal), duas consoantes. As consoantes , <c>, <d>, <f>, <g>, <p>, <t> e <v> podem ser seguidas da consoante <r>, formando um ataque ramificado.

Salienta-se a necessidade de abordar a letra <r> comparando a posição que pode ocupar em ataque (ex: como em <cromo>) ou em coda (ex: como em <corda>).

Tendo em conta que a aprendizagem da leitura e da escrita de palavras com ataques ramificados é complexa, sugere-se uma abordagem faseada com diferentes consoantes.

Na articulação oral, é frequente os alunos inserirem um [i] como vogal átona entre a primeira e a segunda consoantes, pelo que o professor deve treinar a articulação de palavras com este tipo de ataque, de preferência usando um espelho para que os alunos vejam a diferença entre dizer *[ki.ɾ.mu] e [kɾ.ɾ.mu] ou *[bi.ra.vu] e [bra.vu] para <cromo> e <bravo>. A articulação que não segue a norma leva, também, com frequência, a erros na escrita.

1. Do som para a letra

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar e a produzir sequências de sons constituídas por duas consoantes juntas numa mesma sílaba, seguidas de vogal ou de ditongo.

Incentivar os alunos a analisar a diferença articulatória entre as sílabas <ba> e <bra> perguntando, por exemplo, se nas palavra <bata> e ouvem [ba] ou [βra].

Levar os alunos a compreender que a diferença advém da presença da consoante [r] depois da consoante [b], fazendo com que esta seja articulada de forma prolongada [β].

Pedir aos alunos que digam palavras com a sílaba [βra]. O professor procede à sua escrita no quadro, sublinhando a sílaba-alvo. Explicar que só é possível o encontro de <r> com as consoantes , <c>, <d>, <f>, <g>, <p>, <t> e <v>.

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem, levantando o braço, aquelas em que ouvem o som-alvo e registá-las no quadro. Em caso de erro, este deve ser discutido e esclarecido.

**1.ª Série – ['βra]/[βrɐ], ['βraj]/['βrɛj], ['βrɛ]/['βre], ['βri]/[βri], ['βrɔ]/[βrɔ], ['βrĩ]/[βrĩ]
['βro], ['βru]/ [βru]:**

['βra]/[βrɐ] – **bravo**, *lince*, *fogo*, **braço**, *sapato*, **abraço**, **bravo**, **dobra**, *mola*, *sapato*, **dobradiça**, *tapete*, **cabra**.

['βraj]/['βrɛj] – **sobreiro**, *faneca*, *rolha*, **obreiro**, *pássaro*, **cabreiro**, *camião*, *garfo*, **braille**, *fava*, **cambraia**, *lenço*, **embraiação**.

['βrɛ]/['βre] – **brecha**, *constipado*, **breve**, **nobreza**, *lima*, *joelho*, **pobreza**.

['βri]/[βri] – **brisa**, *pétala*, **fábrica**, *sinal*, **abri**.

['βrĩ]/[βrĩ] – **brinco**, **brincadeiras**, *pilha*, *tomilho*, *mota*, **brinde**.

['βrɔ] – **broca**, *peça*, *língua*, **abrótea**.

['βro] – **sobrolho**, *fogão*, **tenebroso**, *muleta*, *frasco*, **escabroso**.

['βru]/[βru] – **bruto**, *pinha*, **embrulhar**, **ombro**, *figo*, **cérebro**.

2.^a Série – [ˈkra], [krɐ], [ˈkrɛ], [kri], [ˈkri]/[kri]/[ˈkriʃ], [ˈkrɔ]/ [krɔ], [ˈkru]/[kru]:

[ˈkra]/ [krɐ] – *craque, rima, jornal, democrata, ligadura, escrava, sicrano, encravar, piloto, lucra, cravinho, janela, cratera.*

[ˈkrɛ]/[kri] – *creme, apito, secreto, hospital, creche, decreto, faca, acreditar, medíocre, soma, lacre.*

[ˈkri]/[kri]/[ˈkriʃ] – *crise, espirro, escritório, crime, crisálida, escriba, crista, prato, acrílico.*

[ˈkrɔ]/[krɔ] – *microfone, corda, bovino, seara, crónica, necrópole.*

[ˈkru]/[kru] – *cronómetro, rompi, cruzeiro, muleta, recruta, mito, invólucro.*

3.^a Série – [ˈðra]/[ðrɐ], [ðrɛ]/[ðri], [ˈðri]/ [ðri], [ˈðrɔ]/[ˈðro], [ˈðru]:

[ˈðra]/[ðrɐ] – *cilindrada, dedal, colmeia, pedra, vidraça, dragão, esculpir, hidratar, pobre, esquadra.*

[ðrɛ]/ [ðri] – *André, pedir, dreno, drenar, foca, edredão, padre, tarefa, comadre, pedregoso.*

[ˈðri]/[ðri] – *driblar, compota, ladrilho, quadrilha, madrigal, quadriculado,*

[ˈðrɔ] [ˈðro] – *drone, medroso, doce, droga, melindroso.*

[ˈðru] – *pulo, madrugada, salto, cilindro, sobra, dromedário, síndrome, rosa, vidro.*

4.^a Série – [ˈfra]/[frɐ], [ˈfrɛj], [frɛ]/[fri]/[ˈfrɛʃ], [ˈfri]/[fri], [ˈfrɔ]/[ˈfrõ] , [ˈfru] /[fru]:

[ˈfra]/[frɐ] – *frade, lanche, cofragem, agulha, naufrago, roseta, fraco, frase, limão, confrade, enfraquecer, fraga, lince, decifra, fantasma, alcachofra.*

[ˈfrɛj] – *freira, acelga, corrimão, freixo.*

[frɛ]/[fri]/[ˈfrɛʃ] – *frete, lúpulo, refrega, refrescar, tinta, esfrega, enxofre, sôfrego, frenesim, espuma, esfregão, tigre, chifre, tortilha, fresco.*

[ˈfri]/[fri] – *fritadeira, tripulação, dentífrico, romaria, avental, sofrível, corpo, nefrite.*

[ˈfrɔ]/ [ˈfrõ] – *afronta, frota, computador, vassoura, leão, confronto, defronte.*

[ˈfru] / [fru] – *frutaria, limpo, banana, usufruto, ribeira, agudo, fruta, desfrutar, frugal.*

5.^a Série – ['ɣra]/[ɣrɐ], ['ɣraw], [ɣrɛ]/[ɣrɛ], [ɣri], ['ɣri]/[ɣri], ['ɣrɔ]/['ɣrɔ], ['ɣru]/

[ɣru]:

['ɣra]/[ɣrɛ] – *grade, patife, graça, cadeira, fotografia, limão, regra.*

['ɣraw] – *degrau, colher, barrete, grau.*

['ɣrɛ]/ ['ɣrɛ] – *emagrece, cordel, agrega, Grécia, congresso, greve, grego, cesto, micose, grelos.*

[ɣri] – *grelhador, fita, alegre, ogre, tigre, vinagre, agregar.*

['ɣri]/[ɣri] – *gripe, grinalda, falésia, peregrino, agrião, grito.*

['ɣrɔ] /[' ɣrɔ] – *cenoura, chapim, grossa, milagroso, penedo.*

['ɣru]/ [ɣru] – *gruta, grunhido, ruído, grupo, negro, ópera, negrume, sacola, competir, magro.*

6.^a Série – ['pra]/['prɐ], ['praj], ['prɛ]/['pre], ['pri]/[pri], ['prɔ], [pru]:

['pra] /[prɐ] – *prática, chaleira, prato, praga, pote, praça, entope, praxe, prazo, risada, praceta, lepra, povo, compra.*

['praj] – *praia, torresmo, corneta, espraia.*

['prɛ]/ ['pre] – *prédio, aldeia, filão, depressa, preso, água, girassol, represa.*

['pri] /[pri] – *caprino, primavera, moeda, comprimido, suprimir, capricho.*

['prɔ] – *próprio, próximo, impróprio, prodígio.*

[pru] – *proposta, bidé, improviso, nota, frasco, sopro, problema, aprovado.*

7.^a Série – ['tra], [trɐ], [traj]/['trɛj], ['tre], [tri], ['tri], ['tro], ['tru]/[tru]:

['tra]/[trɐ] – *estrada, sanita, trato, arroba, amostra, nariz, atraso, trama, sofá, bilha, canastra, traje, travo, café, tráfego, trabalhos, bolota, orquestra.*

[traj]/['trɛj] – *treineira, grosa, serrote, matreiro, bolacha, treino, estreito, letreiro.*

['tre] – *trevo, polícia.*

[tri] – *atrelado, painel, entre, lustre, treliça, atrevido.*

['tri] – *trio, chefe, vitrina.*

['tro] – *poltrona, carapau, trono.*

['tru]/[tru] – *trovão, comandante, truque, cupão, estrugido, canalizador, pão, outro, estrume, assado, coelho, quatro, patrulha.*

8.^a Série – ['vra], [vrɐ], [vri], ['vri], ['vro], [vru]:

['vra] – *lavrado, bolota, apalavrado*.

[vrɐ] – *palavra, repousar, lavrador, livraria*.

[vri] – *livremente, roupão, livre*.

['vri] – *nevrite, picada, leite*.

['vrɔ] ['vro] – *nevrose, palavroso, cinzento, nevrótico*.

[vru] – *livro, sapo*.

Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, o professor deve convidar os alunos a completar um quadro como o apresentado abaixo (Apêndice 35.1) com algumas das palavras identificadas.

	A	E	I	O	U
B+r	<i>bra</i> (<i>cabra</i>)				
C+r	<i>cra</i> (<i>cratera</i>)				
D+r	<i>dra</i> (<i>dragão</i>)				
F+r	<i>fra</i> (<i>fraga</i>)				
G+r	<i>gra</i> (<i>graça</i>)				
P+r	<i>pra</i> (<i>praça</i>)				
T+r	<i>tra</i> (<i>trama</i>)				
V+r	<i>vra</i> (<i>palavra</i>)				

2. A escrita das letras

Proceder à legendagem de imagens com as sílabas <bra>, <bro>, <cre>, <cru>, <dra>, <dru>, <fre>, <fri>, <gra>, <pra>, <pre>, <tre>, <tro>, <vra> e <vro> (Apêndice 35.2).

1. *espremedor*, 2. *praça*, 3. *cabra*, 4. *brócolos*, 5. *secretária*.
6. *cruzeta*, 7. *pedra*, 8. *quadro*, 9. *frigideira*, 10. *esfregona*.
11. *gravata*, 12. *abutre*, 13. *trovão*, 14. *livro*, 15. *lavrador*.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

2. *Consolidação*

a) *Leitura e escrita de palavras*

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras (Apêndice 32.3) aos alunos, o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio²⁵;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

preço, abraço, cruel, cedro, frase, alegre, atrelado, livre, aprimorar, fábrica, secreto, drama, cofre, gripe, troco, palavra.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 35.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

²⁵ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 35.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

O Alfredo pintou o quadrado de preto.

A Adriana tem um cofre na secretária.

Nas férias de verão vou à Grécia.

Vi uma gravata bonita na vitrina da loja da praça.

O Rodrigo comprou um livro sobre África.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 35.4).

Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.



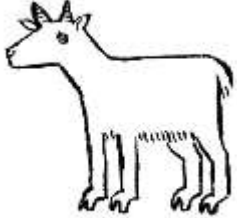





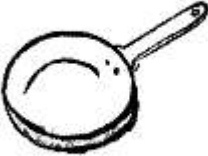






4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 35.1.

+ R	A	E	I	O	U
B	<i>BRA (Braga)</i>				
C	<i>CRA (cratera)</i>				
D	<i>DRA (dragão)</i>				
F	<i>FRA (fraga)</i>				
G	<i>GRA (graça)</i>				
P	<i>PRA (praça)</i>				
T	<i>TRA (trama)</i>				
V	<i>VRA (palavra)</i>				

35.2. Legendar imagens

				
-----	-----	-----	-----	-----
				
-----	-----	-----	-----	-----
				
-----	-----	-----	-----	-----

Apêndice 35.3. Ler e escrever palavras

preço	preço	preço	preço	preço
abraço	abraço	abraço	abraço	abraço
cruel	cruel	cruel	cruel	cruel
cedro	cedro	cedro	cedro	cedro
frase	frase	frase	frase	frase
alegre	alegre	alegre	alegre	alegre
atrelado	atrelado	atrelado	atrelado	atrelado
livre	livre	livre	livre	livre
aprimorar	aprimorar	aprimorar	aprimorar	aprimorar
fábrica	fábrica	fábrica	fábrica	fábrica
secreto	secreto	secreto	secreto	secreto
drama	drama	drama	drama	drama
cofre	cofre	cofre	cofre	cofre
gripe	gripe	gripe	gripe	gripe
troco	troco	troco	troco	troco
palavra	palavra	palavra	palavra	palavra

Apêndice 35.4. Ler e escrever frases

O Alfredo pintou o quadrado de preto.	O Alfredo pintou o quadrado de preto.
A Adriana tem um cofre na secretária.	A Adriana tem um cofre na secretária.
Nas férias de verão vou à Grécia.	Nas férias de verão vou à Grécia.
Vi uma gravata bonita na vitrina da loja da praça.	Vi uma gravata bonita na vitrina da loja da praça.
O Rodrigo comprou um livro sobre África.	O Rodrigo comprou um livro sobre África.

O Alfredo pintou o quadrado de preto.	O Alfredo pintou o quadrado de preto.
A Adriana tem um cofre na secretária.	A Adriana tem um cofre na secretária.
Nas férias de verão vou à Grécia.	Nas férias de verão vou à Grécia.
Nas férias de verão vou à Grécia.	Nas férias de verão vou à Grécia.
Vi uma gravata bonita na vitrina da loja da praça.	Vi uma gravata bonita na vitrina da loja da praça.

O Alfredo pintou o quadrado de preto.	O Alfredo pintou o quadrado de preto.
A Adriana tem um cofre na secretária.	A Adriana tem um cofre na secretária.
Nas férias de verão vou à Grécia.	Nas férias de verão vou à Grécia.
Nas férias de verão vou à Grécia.	Nas férias de verão vou à Grécia.
Vi uma gravata bonita na vitrina da loja da praça.	Vi uma gravata bonita na vitrina da loja da praça.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 36 – <bl>, <cl>, <dl>, <fl>, <gl>, <pl>, <tl>

Objetivos de aprendizagem

- Identificar ataques ramificados com os sons [βl], [kl], [ðl], [fl], [ɣl], [pl] e [tl] em palavras.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver as competências de segmentação silábica.
- Aprender as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.
- Aprender como os sons [βl], [kl], [ðl], [fl], [ɣl], [pl] e [tl] podem ser representados na escrita.
- Aprender a ler e a escrever palavras com sílabas que integram os ataques <bl>, <cl>, <fl>, <gl>, <pl> e <tl>.
- Desenvolver a consciência ortográfica.

OPERACIONALIZAÇÃO

Info

Numa mesma sílaba, podem encontrar-se, em ataque (antes da vogal), duas consoantes. As consoantes , <c>, <f>, <g>, <p> e <t> podem ser seguidas da consoante <l>, formando um ataque ramificado.

Salienta-se a necessidade de abordar a letra <l> comparando a posição que pode ocupar em ataque (ex: como em <plástico>) ou em coda (ex: como em <mel>).

Tendo em conta que a aprendizagem da leitura e da escrita de palavras com ataques ramificados é complexa, sugere-se uma abordagem faseada.

Na articulação oral, é frequente os alunos inserirem um [i] como vogal átona entre a primeira e a segunda consoantes, pelo que o professor deve treinar a articulação de palavras com este tipo de ataque, de preferência usando um espelho para que os alunos observem a diferença entre dizer *[pi.la.fti.ku] e [pla.fti.ku] ou *[fi.lu.ku] e [flu.ku] para <plástico> e <floco>, respetivamente. A articulação que não segue a norma leva também, com frequência, a erros na escrita.

1. Do som para a representação gráfica

Explicar aos alunos que vão aprender a identificar e a produzir sequências de sons constituídas por duas consoantes juntas na mesma sílaba, seguidas de vogal ou ditongo. Incentivar os alunos a analisar a diferença articulatória entre as sílabas [bɔ] e [βɔ] perguntando, por exemplo, se nas palavras <bota> e <bloco> ouvem [bɔ] ou [βɔ]. Levar os alunos a compreender que a diferença advém da presença da consoante <l> depois da consoante , fazendo com que esta seja articulada de forma prolongada [β]. Explicar que só é possível a consoante <l> seguir as consoantes , <c>, <f>, <g>, <p> e <t>, sendo alguns casos muito raros. A sequência <vl> apenas ocorre no nome próprio Vladimiro.

De seguida, ler as palavras apresentadas nas séries abaixo e pedir aos alunos que identifiquem aquelas em que ouvem o som-alvo, levantando o braço. Algumas destas palavras devem ser registadas no quadro.

1.ª série – ['βla], [βlɐ], ['βlɛ]/['βle], [βli], ['βli]/[βli], [βlĩ], ['βlɔ]/['βlo], ['βlu]/[βlu]:

['βla] – *nublado, laço.*

[βlɐ] – *blasfemo, sapato.*

['βlɛ]/['βle] – *tablete, pente, rosa, emblema, mola, problema*

[βli] – *embleático, ilustração.*

['βli]/[βli] – *neblina, surpresa, bíblico, carteira, república, comando, publicidade*

[βlĩ] – *blindado, pinha.*

['βlɔ]/['βlo] – *bloco, caixa, vestido, nubloso, casaco.*

['βlu]/[βlu] – *blusa, caminho, desbloquear, noite, blusão.*

2.ª série – ['kla], [klɐ], ['klɛ], [kli], ['kli], ['klɔ], ['klu]/[klu]:

['kla] – *clássico, clave, rima, claro, folha, claque.*

[klɐ] – *clarão, pedra, clarinete, portátil, esclarecer, moeda, aclarar, teia, tecla.*

['klɛ] – *clero, apito, chiclete, botão, bicicleta.*

[kli] – *clemente, suspiro.*

['kli] – *clima, espirro, declive.*

['klɔ] – *cloro, clone, corda, ciclone, borracha, ciclope.*

['klu], [klu] – *clube, rompi, recluso, muleta, conclusão, embaixada, triciclo.*

4.^a série [flɐ], ['flɛ]/[flɛ], ['fli]/[fli], ['flo], [flu]:

[flɐ] – *flagelo, lince, inflamar, mar, flanela, insufla, corça, flamengo.*

['flɛ]/[flɛ] – *flecha, espuma, refletir, tigre.*

['fli]/[fli] – *talheres, conflito, tripulação aflição.*

['flo] – *floco, computador, flora.*

[flu] – *flutuar, limpo, fluvial, macaco, floreira, verniz, reflorestar.*

5.^a série – [ɣlɐ], ['ɣle], [ɣli], ['ɣlo]/ ['ɣlo], [ɣlu]:

[ɣlɐ] – *glaciar, limão, gladiolo, lâmpada, sigla.*

['ɣle] – *inglesa, fita.*

[ɣli] – *glicose, falésia, glicerina, pano, hieróglifo.*

['ɣlo]/['ɣlo] – *Glória, cenoura, glote, penedo, chafariz, poliglota, risco, globo.*

[ɣlu] – *global, comedouro, glutão, aglomerar, ruído, deglutir, ópera, iglu, competir.*

6.^a série – ['pla]/['plɐ], ['plɛ]/['ple], [pli]/[pli], ['plo], ['plu]/ [plu]:

['pla] / [plɐ] – *placa, lápis, omoplata, genro, planeta, plano, entruso, cirene, cataplana, dentro, dupla, povo.*

['plɛ]/['ple] – *completo, único, estrada, repleto, aldeia, pleno.*

[pli]/[pli] – *completar, robusto, súplica, braço, implementar, grade, explicar, suplemento, sorte, plissado, moeda.*

['plo] – *diploma, verdade.*

['plu]/[plu] – *plural, bidé, pluma, nota, duplo, distância, amplo.*

7.^a série – [tlɛʃ], ['tlɛ]/[tlɛ], ['tlĩ], [tlu]:

[tlɛʃ] – *atlas, mapa.*

['tlɛ], [tlɛ] – *atleta, agreste, atletismo.*

['tlĩ] – *tlim, ombro.*

[tlu] – *decatlo, certeza, triatlo.*

Após este trabalho de identificação dos sons-alvo em palavras, o professor deve convidar os alunos a completar o quadro (Apêndice 36.1), escrevendo algumas das palavras das propostas nas séries anteriores.

Sugere-se a elaboração do quadro seguinte (Apêndice 36.1):

	A	E	I	O	U
B+I	<i>BLA</i> (nublado)				
C+I	<i>CLA</i> (clave)				
F+I	<i>FLA</i> (flamengo)				
G+I	<i>GLA</i> (glaciar)				
P+I	<i>PLA</i> (plano)				
T+I	<i>TLA</i> (atlas)				

2. A escrita das letras

Convidar os alunos a legendar imagens (Apêndice 36.2) com as sequências <blo>, <blu>, <cla>, <clo>, <flau>, <fle>; <gla>, <plan>, <plo>, <tlas> e <tle>.

1. blusa, 2. bloco, 3. clave, 4. triciclo, 5. flauta, 6. reflexo.
7. glaciar, 8. Inglaterra, 9. planta, 10. diploma, 11. atlas.
12. atletismo.

Nota: Antes de os alunos procederem à legendagem das imagens, estas devem ser nomeadas.

3. *Consolidação*

a) Leitura e escrita de palavras

Realizar um exercício de treino de leitura de palavras. Após distribuir a lista de palavras aos alunos (Apêndice 36.3), o professor deve usar os seguintes procedimentos:

1. Leitura-modelo (leitura em voz alta, feita pelo professor) na sala de aula;
2. Leitura em coro (leitura conjunta pelos alunos) na sala de aula;
3. Treino individual em casa;
4. Leitura em voz alta na sala de aula (4 ou 5 alunos), realizada por sorteio²⁶;
5. *Feedback* sobre a leitura efetuada (o professor corrige, sugere treino específico, pede ao aluno que repita, dá reforço positivo, elogia os esforços e os avanços do aluno, etc.).

Lista de palavras:

emblema, neblina, clarão, bicicleta, flamingo, refletir, gladiador, poliglota, amplitude, plátano, pentatlo, atlântico.

Efetuar o ditado das palavras lidas no exercício anterior (Apêndice 36.3). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as palavras no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das palavras, sempre que se considerar necessário.

b) Leitura e escrita de frases

Realizar um exercício de treino da fluência de leitura de frases. Após distribuir aos alunos a lista de frases (Apêndice 36.4), adotar os mesmos procedimentos do treino da leitura de palavras.

Lista de frases:

A Flávia gosta de estudar na biblioteca da escola.

²⁶ Os alunos que apresentarem ainda muitas dificuldades na associação grafema-fonema não devem ser incluídos nesta leitura individual. Uma alternativa a esta etapa pode ser selecionar os alunos de entre os que se voluntariarem para o fazerem, salvaguardando a rotatividade.

A reciclagem de materiais contribui para a diminuição da poluição.

O meu vizinho toca flauta na orquestra da sua cidade.

O aquecimento global deve ser uma preocupação de todos.

A disciplina preferida da Clara é Português.

Efetuar o ditado das frases lidas anteriormente (Apêndice 36.4). Analisar os padrões de erro dos diferentes alunos, dar *feedback*, escrever as frases no quadro e solicitar, aos alunos, a sua cópia, ao lado da produção inicial. Repetir o ditado das frases, sempre que se considerar pertinente.


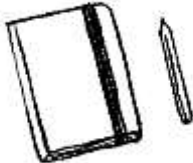



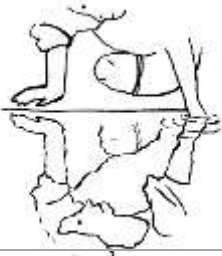
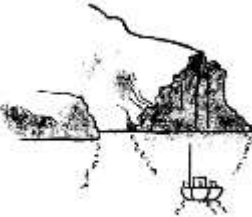





4. Educação literária

Leitura de um excerto de uma obra de literatura para a infância.

Apêndice 36.1.

+ L	A	E	I	O	U
B	<i>BLA</i> (nublado)				
C	<i>CLA</i> (clave)				
F	<i>FLA</i> (flamengo)				
G	<i>GLA</i> (glaciar)				
P	<i>PLA</i> (plano)				
T	<i>TLA</i> (atlas)				

Apêndice 36.2. Legendar imagens

			
_____	_____ (de notas)	_____ (de sol)	_____
			
_____	_____	_____	_____
			
_____	_____	_____	_____

Apêndice 36.3. Ler e escrever palavras

emblema	emblema	emblema	emblema	emblema
neblina	neblina	neblina	neblina	neblina
clarão	clarão	clarão	clarão	clarão
bicicleta	bicicleta	bicicleta	bicicleta	bicicleta
flamingo	flamingo	flamingo	flamingo	flamingo
refletir	refletir	refletir	refletir	refletir
gladiador	gladiador	gladiador	gladiador	gladiador
poliglota	poliglota	poliglota	poliglota	poliglota
amplitude	amplitude	amplitude	amplitude	amplitude
plátano	plátano	plátano	plátano	plátano
pentatlo	pentatlo	pentatlo	pentatlo	pentatlo
atlântico	atlântico	atlântico	atlântico	atlântico

Apêndice 36.4. Ler e escrever frases

A Flávia gosta de estudar na biblioteca da escola.	A Flávia gosta de estudar na biblioteca da escola.
A reciclagem de materiais contribui para a diminuição da poluição.	A reciclagem de materiais contribui para a diminuição da poluição.
O meu vizinho toca flauta na orquestra da sua cidade.	O meu vizinho toca flauta na orquestra da sua cidade.
O aquecimento global deve ser uma preocupação de todos.	O aquecimento global deve ser uma preocupação de todos.
A disciplina preferida da Clara é Português.	A disciplina preferida da Clara é Português.
A Flávia gosta de estudar na biblioteca da escola.	A Flávia gosta de estudar na biblioteca da escola.
A reciclagem de materiais contribui para a diminuição da poluição.	A reciclagem de materiais contribui para a diminuição da poluição.
O meu vizinho toca flauta na orquestra da sua cidade.	O meu vizinho toca flauta na orquestra da sua cidade.
O aquecimento global deve ser uma preocupação de todos.	O aquecimento global deve ser uma preocupação de todos.
A disciplina preferida da Clara é Português.	A disciplina preferida da Clara é Português.

2.^a PARTE

GUIÕES DE EXPLORAÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Nesta segunda parte do Anexo 1, são apresentados ALGUNS dos guiões de exploração de obras de literatura para a infância.

Dependendo da extensão, as obras foram lidas apenas num momento ou em vários momentos (denominados episódios). Quando a leitura era efetuada em vários momentos, os guiões incluíam estas quebras em momentos específicos, de modo a deixar o leitor-ouvinte em suspenso para o episódio seguinte. Após cada leitura, era sugerido um conjunto de propostas em que se promovia a reflexão sobre o texto e/ou sobre as imagens, através, por exemplo, da identificação do que a narrativa ou imagens apresentavam de mais surpreendente ou significativo, motivando a síntese de ideias e proporcionando a oportunidade de partilha e de construção de significados. Este contacto com textos literários de qualidade seria um espaço privilegiado não apenas de convívio com uma linguagem estética ou com um discurso plurissignificativo, inovador e criativo, mas também de educação da sensibilidade, de abertura ao Outro, de vivência do sonho e da imaginação. Com estes momentos pretendia-se espoletar a curiosidade relativamente a outros textos, literários ou não, até de diferentes tipologias textuais, fazendo «viver a leitura».

Acompanhando a leitura de cada episódio, são sugeridas algumas tarefas de carácter não avaliativo, de convocação ou mobilização de conhecimentos, de aprofundamento de aspetos que se prendem com a mensagem/o conteúdo ideotemático, por exemplo, e/ou de leitura das ilustrações. Em função do texto a ler, estas propostas podem ser desenvolvidas antes, durante ou depois da leitura. As tarefas que assumem a forma de perguntas apresentam vários formatos de resposta: aberta, de escolha múltipla, do tipo verdadeiro/falso e completamento. Esta variedade do tipo de resposta, além de promover a flexibilidade cognitiva, ajuda a contornar as exigências de algumas tarefas. Por exemplo, identificar uma afirmação como verdadeira ou falsa é menos exigente em termos mnésicos do que a recordação da ação nela referida. O mesmo acontece com a realização de

inferências, tão importante para a compreensão da leitura. Se a resposta a uma determinada pergunta exige a realização de uma inferência – tarefa difícil para muitas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico –, a opção por um formato de resposta de escolha múltipla facilita o trabalho dos alunos, já que estes não terão de realizar a inferência, mas tão só de a reconhecer.

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

«Uma corrida de vassouras»

Autor: Nicha Alvim

Ilustradora: Madalena Matoso

Editora: Temas e Debates, 2002

Uma Corrida de Vassouras

1.º dia	Leitura do primeiro episódio do texto.
2.º dia	Leitura do segundo episódio do texto.
3.º dia	Leitura do terceiro episódio do texto.
4.º dia	Leitura do quarto episódio do texto.
5.º dia	Leitura do quinto e último episódio do texto.

1.º DIA – Leitura do texto desde o início até “(...) invisível quem a usasse”.²⁷

Sugestões de perguntas (com resposta aberta)

Tabela 1 - «Uma corrida de vassouras» - Episódio 1

Página 1	1. Olhem para a imagem. Em que altura do dia se passará esta cena? Não haverá algo de errado?
Página 2	1. Como era esta bruxa (a Cornélia)?
Página 3	1. Esta bruxa será simpática? 2. Notas como o gato está encostado às pernas da bruxa? Por que será?
Página 4	1. Para que precisava a bruxa de vassouras tão diferentes?

²⁷ Dado que esta obra não se encontra paginada, optou-se por proceder à sua numeração para tornar mais fácil a localização das imagens ou dos segmentos de texto a ler.

2.º DIA – Leitura do texto desde “Ora, Cornélia tinha uma prima (...)” até “(...) ao Castelo de S. Jorge”.

Sugestões de perguntas (com resposta aberta)

Tabela 2 - «Uma corrida de vassouras» - Episódio 2

Página 5	1. De que gostaria esta bruxa? De ver casas como a Cornélia ou de ver o rio? 2. Como se sabe qual será a sua preferência?
Página 6	1. Por que razão não usaria vassoura? 2. O que faria a boia mágica?
Página 7	1. Neste convite, existe um problema. Qual é? 2. Por que razão a bruxa Cornélia desafiou a prima para uma corrida de vassouras?

3.º DIA – Leitura do texto desde “Como era muito esperta (...)” até “(...) crocodilo chamado Nilo”.

Sugestões de perguntas (de resposta aberta)

Tabela 3 - «Uma corrida de vassouras» - Episódio 3

Página 8	1. A bruxa Tarancula não tinha vassoura para participar na corrida. Como voou? 2. A bruxa Tarancula estaria à espera que a Cornélia lhe emprestasse aquela vassoura? 3. A bruxa Cornélia procedeu bem ao emprestar aquela vassoura à bruxa Tarancula?
Página 9	1. Achas que a bruxa Tarancula pensou em alguma partida para fazer à Cornélia quando a convidou a dar um passeio no seu barco?

4.º DIA – Leitura do texto desde “Levaram um rico piquenique (...)” até “(...) deram grandes abraços”.

Sugestões de perguntas (de resposta aberta)

Tabela 4 - «Uma corrida de vassouras» - Episódio 4

Página 10	1. Neste piquenique, são servidas comidas estranhas. Por que será?
Página 11	1. O barco, habitualmente, quantas pessoas deveria levar? 2. Qual foi a partida que a bruxa Tarancula preparou para a Cornélia?
Página 12	1. O gato saberia nadar? 2. A Cornélia, mesmo sem saber nadar, foi atrás do gato. O que pensas dela? 3. O que fez a bruxa Tarancula ao ver que a bruxa Cornélia caiu à água?
Página 13	1. O que poderia ter acontecido? 2. E agora, o que irá acontecer daqui para a frente?

5.º DIA – Leitura do texto desde “As primas bruxas (...)” até ao final.

Sugestões de tarefas:

Tabela 5 - «Uma corrida de vassouras» - Episódio 5

Página 14	Elaborar, no quadro, um esquema onde serão registadas as respostas dos alunos relativamente às tarefas 1 e 2.		
	1. Pedir aos alunos que identifiquem as características de personagens que aparecem de modo explícito no texto.		
	2. Pedir aos alunos que comparem as duas bruxas em relação a diferentes aspetos		
	Ex:		
		Cornélia	Tarancula
	Caraterísticas físicas	Alta e magra	Baixa e gorda
	Caraterísticas psicológicas	Esperta, marota	Esperta, malandra
Residência	No topo de um guindaste, com vista para a cidade	Num guindaste, à beira do rio, com vista para a ponte e para o rio.	
Meio de transporte	Vassouras	Barco voador em forma de crocodilo.	
Animais de companhia	Gato e morcegos	Jiboia	
	3. Solicitar que completem a afirmação de acordo com as informações do texto. A bruxa Cornélia...		
	<ul style="list-style-type: none"> a. não gostava nada de viver nas alturas. b. adorava viver nas alturas. c. tinha medo das alturas. 		
	4. Os carros e as pessoas, vistos de cima, pareciam de brincar. Porquê?		
	<ul style="list-style-type: none"> a. Porque eram coloridos como os brinquedos. b. Porque andavam de um lado para o outro. c. Porque a bruxa os via de muito longe. 		

Tabela 5 - «Uma corrida de vassouras» - Episódio 5 (cont.)

Página 14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de recados é que os morcegos deveriam fazer? 2. Por que motivo a bruxa Tarancula preferia usar um barco voador, em vez de uma vassoura? 3. Para que é que a bruxa Tarancula usava a jiboia? 4. Qual foi o desafio que Cornélia propôs à Tarancula? 5. Achas que a bruxa Cornélia foi correta com a prima ao emprestar-lhe a vassoura que não aguentava pesos? Porquê? 6. Por que razão a bruxa Tarancula convidou a prima Cornélia para dar um passeio no barco crocodilo? <ol style="list-style-type: none"> a. Porque estava com muitas saudades da prima. b. Porque queria aproveitar para lhe pregar uma partida. c. Porque não tinha outras pessoas com quem passear. 7. Como se comportarão as primas bruxas se forem convidadas para alguma festa?
-----------	---

Expansão de conhecimentos:

- Organizar uma aula que mostre e conte a história dos locais por onde passaram as bruxas (Castelo de São Jorge, estátua de D. José no Terreiro do Paço...). Pode recorrer-se a mapas da cidade de Lisboa e a fotografias para ilustrar os diferentes locais (Se for possível, usar o *GoogleMaps*). Outra alternativa é ver no *Youtube* pequenos filmes sobre o castelo de São Jorge e a estátua de D. José.
- Quem foi D. José? Por que razão é chamado D. José e não apenas José?
- O que é um Terreiro? O que é um paço? Onde está o Terreiro do Paço?
- Explicar a diferença entre <paço> e <passo>.
- Localizar o rio Nilo.
- Visita à biblioteca (Escolar ou Municipal) para pesquisa de outras histórias de bruxas. [(Ex: volumes da coleção «A Bruxa Mimi», de Korky Paul (texto) e Valerie Thomas (ilustração); *A bruxa arreganhadas*, de Tina Merero (texto) e Maurizio A. C. Quarello (ilustrações)].

Recursos adicionais:

<https://pt.slideshare.net/yaleo/powerpoint-lp-rosa-uma-corrída-de-vassouras>

https://www.youtube.com/watch?v=XbH-_XDSTyg

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

«O velho, o rapaz e o burro»

Coleção Expresso dos mais novos. Fábulas de La Fontaine

Comentários: Luísa Ducla Soares

Ilustrador: Bernardo Carvalho

Tradução do original: Curvo Semedo

Editora: Expresso

O Velho, o Rapaz e o Burro

A exploração desta fábula foi efetuada num só dia, com recurso a um conjunto de diapositivos disponível em: <https://pt.slideshare.net/svbastos/o-velho-o-rapaz-e-o-burro-expresso>

Tabela 1 - Roteiro de diapositivos de exploração de «O velho, o rapaz e o burro»

Diapositivos 1 e 2	Ler o título. Informar os alunos que se trata de uma fábula e explicar o que é uma fábula.
Diapositivos 3 e 4	Ler o texto e perguntar: 1. O velho levou o neto com ele. Porquê? <i>a. Porque o neto, como era pequeno, não podia ficar sozinho em casa.</i> <i>b. Porque o neto tinha medo de ficar em casa sozinho.</i> 2. Por que razão o avô decidiu levar o neto montado no burro? <i>a. Porque o neto era pequeno e a aldeia era longe.</i> <i>b. Porque o neto não gostava de andar a pé.</i> 3. Acham bem esta opção? (Neto montado e avô a pé) Porquê?
Diapositivos 5 e 6	Ler o texto e perguntar: 1. Que comentário fizeram alguns homens quando os viram passar? 2. Acham que tinham razão? Porquê? 3. Por que razão o avô terá ficado incomodado com o comentário dos homens? Terá sido... <i>a. Porque achou que os homens não tinham razão. Ou</i> <i>b. Porque os homens estavam a dizer que ele era muito velho.</i> 4. Depois do comentário dos homens, o que fez o avô?

Tabela 1 (cont.) - Roteiro de diapositivos de exploração de «O velho, o rapaz e o burro»

Diapositivo 7	Este diapositivo apresenta a fábula em forma de conto rimado, a fim de ser cantado. Por proceder-se à sua leitura tendo como fundo uma melodia já do conhecimento dos alunos, ou acompanhada da proposta do CD-rom que acompanha o livro. Sugere-se que esta atividade seja realizada no final da exploração.
Diapositivos 8 e 9	<p>1. O que faziam as mulheres na fonte?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Enchiam os seus cântaros.</i> 2. Conversavam. <p><i>Nota: Lembrar que, ainda hoje, em muitos sítios onde não há água canalizada é preciso ir buscar água a fontes e rios.</i></p> <p>2. Qual foi o comentário das mulheres?</p> <p>3. O que fez então o avô?</p> <p style="text-align: center;">PARAR ... E perguntar:</p> <p>4. E agora? Será que os deixaram em paz? Vamos ver!</p>
Diapositivo 10	<p>1. Será que o homem que juntava feno os criticou?</p> <p>2. O que terá dito?</p>
Diapositivo 11	<p>Ler o texto situado à direita e dizer: afinal foram de novo criticados. Perguntar:</p> <p>1. O que fez o avô?</p> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>Pediu conselho ao neto.</i> b. Desistiu de ir à aldeia. <p>2. Por que razão o avô não sabia o que fazer? Será porque...</p> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>... já tinham experimentado várias opções e eram sempre criticados.</i> b. <i>... o avô já tinha muita idade e estava muito cansado.</i>
Diapositivo 13	<p>Dizer: parece que estão a pensar numa solução... Perguntar:</p> <p>1. Será que já tinham experimentado mesmo tudo?</p> <p>Nota: Algumas crianças podem adiantar que ainda faltava uma opção: irem os dois apeados.</p>

Tabela 1 (cont.) - Roteiro de diapositivos de exploração de «O velho, o rapaz e o burro»

Diapositivos 15-16	<p>Ler o texto do diapositivo e perguntar:</p> <p>1. E agora, o que terão feito o avô e o neto?</p> <p>Nota: Para esta pergunta pode ser solicitada uma resposta aberta ou podem dar-se duas alternativas:</p> <p style="padding-left: 40px;">a. Será que desistiram, de vez, de ir à aldeia?</p> <p style="padding-left: 40px;">b. <i>Ou será que continuaram o caminho como bem lhes apeteceu?</i></p> <p>Nota: A resposta será confirmada com a visualização e com a leitura do diapositivo 16.</p>
-----------------------	--

Expansão de conhecimentos:

Levar as crianças a refletir sobre alguns dos tópicos:

- No início disse-vos que uma fábula pretende sempre ensinar alguma coisa. O que nos ensinou esta?
- Às vezes, ouvimos coleguinhas a criticar, a dizer que a nossa roupa é fora de moda, quando gostamos muito dela, que devíamos mudar de penteado, quando nós nos achamos bonitos... e outras coisas mais. Há pessoas que criticam tudo e todos só por criticar, só porque não pensamos do mesmo modo que elas, não acham?
- O que pode acontecer se fizermos a vontade a todas as pessoas que nos criticam? Não vamos parecer como o avô e o neto desta história?
- No meio disto tudo – do agora montas tu o burro, agora monto eu, agora montamos os dois – quem foi, afinal, o mais esperto? O avô, o neto ou o burro?

Moral da história: Cada cabeça, sua sentença! Todos temos liberdade de pensamento. Com base em experiências e saberes diferentes, podemos ter opiniões. Há sempre alguém a criticar as nossas opções, por melhores que as achemos.

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

«Corre, corre, cabacinha»

In Histórias tradicionais portuguesas. O menino da Lua e Corre, Corre Cabacinha

Autor: Alice Vieira

Ilustrador: Maria João Lopes

Editora: Caminho, 2009

Corre, Corre, Cabacinha

1.º dia	Leitura do primeiro episódio do texto.
2.º dia	Leitura do segundo episódio do texto.
3.º dia	Leitura do terceiro episódio do texto.
4.º dia	Leitura do quarto episódio do texto.
5.º dia	Leitura do quinto episódio do texto.
6.º dia	Leitura do sexto episódio do texto.
7.º dia	Leitura do sétimo e último episódio do texto.

1.º DIA – Leitura do texto desde “Era uma vez uma velha...” (pág. 17) até “... o batizado de mais um neto.” (pág. 18).

Sugestões de perguntas (de resposta aberta):

Tabela 1 - «Corre, corre, cabacinha» - Episódio 1

Páginas 17-18	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem é a primeira personagem referida no conto? 2. Será uma figura importante no conto? Porquê? 3. Onde vivia a velhinha? 4. O que pediram os filhos à mãe? 5. Como é que a velhinha se deslocava?
------------------	---

2.º DIA – Leitura do texto desde "Um dia um dos filhos (...)" (pág. 18) até "...e matar finalmente a fome." (pág. 20, final do 1.º parágrafo).

Sugestões de perguntas (com resposta de escolha múltipla):

Tabela 2 - «Corre, corre cabacinha» - Episódio 2

<p>Páginas 18-20</p>	<p>1. Um dos filhos da velhinha bateu-lhe à porta e disse-lhe...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) que ia mudar de casa. b) <i>que ela tinha mais um neto.</i> c) que ele tinha um novo emprego. <p>2. O filho da velhinha pediu-lhe...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>que levasse pão-de-ló.</i> b) que chegasse cedo à festa. c) que não fosse sozinha à festa. <p>3. Na floresta, a velhinha encontrou...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) uma amiga. b) um dos netos. c) <i>um lobo.</i> <p>4. Como reagiu a velhinha?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Ficou com muito medo, mas conseguiu livrar-se do perigo.</i> b) Não teve medo e continuou o seu caminho. c) Fugiu a correr.
--------------------------	--

3.º DIA – Leitura do texto desde “Tão assustada ia a velha pelo caminho (...)” (pág. 20, a partir do 2.º parágrafo) até “(...) eu vos salvarei!” (pág. 22, fim da 1.ª quadra).

Sugestão de perguntas (com resposta do tipo Verdadeiro/Falso).

Tabela 3 - «Corre, corre, cabacinha» - Episódio 3

Páginas 20-22	1. Depois de se ter livrado do lobo, a velhinha encontrou um lenhador. <i>Verdadeiro</i> ou falso?
	2. O senhor que a velhinha encontrou na floresta vendia cabaças. <i>Verdadeiro</i> ou falso?
	3. A velhinha não conseguiu chegar a tempo ao batizado do neto . <i>Verdadeiro</i> ou <i>falso</i> ?
	4. Depois daquele susto, a velhinha não teve mais netos. <i>Verdadeiro</i> ou <i>falso</i> ?

4.º DIA – Leitura do texto desde “Batizado foi o neto (...)” (pág. 22) até “(...) sem nunca parar.” (pág. 23, fim do 1.º parágrafo).

Sugestão de tarefa de completamento de frases, de acordo com a informação do texto.

Tabela 4 - «Corre, corre, cabacinha» - Episódio 4

Páginas 22-23	1. O batizado do neto foi muito alegre e todos _____.
	2. Os convidados comeram _____.
	3. A velhinha sentia-se _____.
	4. O vendedor de cabaças mostrava-se _____.
	5. Quando anoiteceu, o velho disse à velhinha que se metesse dentro da _____.

5.º DIA – Leitura do texto “E assim a velhinha foi rolando (...)” (pág. 23, início do 2.º parágrafo) até “(...) se velha não tenho, tu me bastarás.” (pág. 25, final).

Sugestões de perguntas (com resposta aberta):

Tabela 5 - «Corre, corre, cabacinha» - Episódio 5

<p>Páginas 23-25</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lembram-se de ter ouvido ler este pedacinho de texto: “a velha foi rolando, rolando, rolando, por caminhos e ladeiras, atalhos e clareiras”. Será que foi engano? Ou repetir a palavra rolando, rolando, rolando é intencional? 2. Conseguem imaginar-se a rolar dentro de uma cabaça? Como acham que se sentiriam? 3. Quando o lobo surgiu de novo na floresta, como acham que se sentiu a velhinha? Porquê? 4. Parece que este lobo não desistia com facilidade. Acham que ele era persistente? 5. Se estivessem no lugar da velhinha, o que teriam feito para se livrarem do lobo?
--------------------------	--

6.º DIA – Leitura do texto desde “E com um salto preparava-se (...)” até “... perder de vista.” (pág. 26, final do 1.º parágrafo).

Sugestões de perguntas (com resposta aberta):

Tabela 6 - «Corre, corre, cabacinha» - Episódio 6

<p>Página 26</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que aconteceu quando o lobo se preparava para cair em cima da cabaça? 2. Por que razão terá a cabaça rolado mais rapidamente? 3. Este episódio é surpreendente... Não estavam à espera, pois não? Porquê?
----------------------	--

7.º DIA – Leitura do texto desde “Logo a velha (...)” (pág. 26, 2.º parágrafo) até “(...) corre, corre, cabação.” (pág. 26, final).

Sugestões de perguntas (com resposta aberta):

Tabela 7 - «Corre, corre, cabacinha» - Episódio 7

Página 26	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como termina a história? 2. Quando eu comecei a ler, imaginavam que ia acabar assim? 3. No fim, como acham que se sentiu a velhinha?
--------------	---

Expansão de conhecimentos

- Este texto inclui vocábulos cujo significado pode ser desconhecido, como “cabaça”, “ladeiras”, “atalhos”, e “clareira”. Estes vocábulos poderão ser analisados com recurso a um dicionário por imagens.

- Nesta história, a velhinha tem de atravessar uma floresta. Esta referência pode servir de mote para a expansão do conhecimento sobre florestas e sobre a sua importância. Pode, igualmente, servir de mote para alargar o conhecimento dos alunos sobre alguns parques e florestas. São exemplos de recursos disponíveis:

- 1) Sobre o Parque Nacional da Peneda Gerês: <https://www.youtube.com/watch?v=VO8098toJOI>
- 2) Vídeo sobre os 13 parques nacionais existentes em Portugal:
<https://www.viaverde.pt/particulares/Viagens-Vantagens/Descobrir-Portugal/Tops/13-parques-naturais-para-descobrir-em-portugal>
- 3) Vídeo sobre a floresta da Amazónia: <https://www.youtube.com/watch?v=s1jQnc9nGhs>

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO

«O Peixinho que descobriu o mar»

In Estranhões & Bizarrocos: estórias para adormecer anjos

Autor: José Eduardo Agualusa

Ilustrador: Henrique Cayatte

Editora: D. Quixote, 2014

O Peixinho que Descobriu o Mar

1.º dia	Leitura do primeiro episódio do texto.
2.º dia	Leitura do segundo episódio do texto.
3.º dia	Leitura do terceiro episódio do texto.
4.º dia	Leitura do quarto e último episódio do texto.

1.º DIA – Leitura do texto desde a página 26 até à página 27.

Sugestões de perguntas (com resposta aberta):

Tabela 1 - «O peixinho que descobriu o mar» - Episódio 1

Páginas 26-27	<ol style="list-style-type: none"> 1. O texto inicia com a referência a Cristóbal, um peixe que nasceu num aquário. Como era este seu mundo? O que lá existia? 2. Quem era Alice? O que pensavam acerca dela os peixes do aquário? 3. De que falavam as histórias que, às vezes, eram contadas pelos peixes mais velhos? 4. «Os peixes falavam do Mar como quem fala de um sonho.». O que acham que esta frase quer dizer? 5. O que perguntou Cristóbal a Alice? 6. Qual a resposta que o peixinho recebeu? 7. Achas que Cristóbal ficou convencido de que essa resposta era verdadeira? 8. Como reagiram os outros peixes perante a vontade de Cristóbal? 9. Se tu fosses os outros peixes, o que dirias a Cristóbal? 10. E se fosses Cristóbal? O que farias? 11. O que irá acontecer a seguir? Será que o peixinho vai conseguir concretizar o seu sonho?
------------------	---

2.º DIA – Leitura do texto desde a página 27 à página 29.
Sugestões de perguntas (com resposta de escolha múltipla):

Tabela 2 - «O peixinho que descobriu o mar» - Episódio 2

Páginas 27-29	<ol style="list-style-type: none"> 1. O peixinho Cristóbal saltou para fora do aquário. Porquê? <ol style="list-style-type: none"> a) Porque se tinha zangado com os seus amigos. b) <i>Porque queria conhecer o Mar.</i> c) Porque não gostava de Alice. 2. Quando caiu no chão de madeira, o que fez Cristóbal? <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Pediu ajuda à gata.</i> b) Sentiu-se confortável. c) Pediu ajuda aos peixes. 3. O que fez a gata Verónica? <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Ajudou o Cristóbal.</i> b) Comeu o Cristóbal. c) Chamou outro gato. 4. A gata Verónica foi pedir ajuda a quem? <ol style="list-style-type: none"> a) Aos peixes do aquário. b) <i>A Nicolau, um albatroz.</i> c) A Alice, a tartaruga. 5. O que fez o Nicolau? <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Decidiu ajudar Cristóbal.</i> b) Riu-se da ideia da Verónica. c) Nunca mais comeu peixe.
------------------	--

3.º DIA – Leitura do texto da página 30.

Sugestão de perguntas (com resposta do tipo Verdadeiro/Falso):

Tabela 3 - «O peixinho que descobriu o mar» - Episódio 3

<p>Página 30</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nicolau abriu o bico para Cristóbal espreitar para o mar. <i>Verdadeiro</i> ou falso? 2. Cristóbal ficou muito surpreendido com o que viu quando espreitou do bico do Nicolau. <i>Verdadeiro</i> ou falso? 3. O mar pareceu bastante pequeno aos olhos de Cristóbal. <i>Verdadeiro</i> ou <i>falso</i>? 4. Na frase “Havia muitíssimo mais água ali do que dentro do seu aquário, muito, muito mais, muito mais do que ele alguma vez se tinha atrevido a imaginar”, a repetição da palavra “muito” ajuda-nos a perceber como Cristóbal estava admirado. <i>Verdadeiro</i> ou falso?
----------------------	--

4.º DIA – Leitura do texto na página 30.

Sugestão de tarefa de completamento de frases, de acordo com a informação do texto:

Tabela 4 - «O peixinho que descobriu o mar» - Episódio 4

<p>Página 30</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nicolau abriu as grandes asas e começou a descer em direção _____ (ao mar). 2. Nicolau despediu-se de Cristóbal, chamando-lhe _____ (amigo). 3. Nicolau desejou ao peixinho _____ (boa sorte). 4. Verónica, a gata, não deixava de pensar em _____ (Cristóbal). 5. A Verónica ficou a gostar tanto de Cristóbal que nunca mais comeu _____ (peixe).
----------------------	--

ANEXO 2

PROVAS DE RASTREIO E DE MONITORIZAÇÃO

Índice	459
PROVAS DE RASTREIO E DE MONITORIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	463
Introdução	463
Provas de Rastreio.....	463
Provas de Monitorização.....	464
Referências bibliográficas.....	466
PROVAS DE RASTREIO 1º ANO DE ESCOLARIDADE	467
Identificação de Letras	467
CONCEITOS ACERCA DO IMPRESSO: COMPREENSÃO DAS CONVENÇÕES DA LEITURA E ESCRITA	471
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	471
PROVAS DE MONITORIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS REGRAS DE CORRESPONDÊNCIA FONEMA- GRAFEMA E GRAFEMA-FONEMA	472
Introdução	472
Plano de monitorização da aprendizagem das correspondências fonema-grafema e grafema- fonema	473
Monitorização 1 – Instruções: i u	474
Monitorização 1 – Folha de respostas: i u U	477
Monitorização 1 – Folha de registo do professor: i u.....	479
Monitorização 2 – Instruções: i u ; iu ui.....	480
Monitorização 2 – Folha de respostas: i u ; iu ui	483
Monitorização 2 – Folha de registo do professor: i u ; iu ui	485
Monitorização 3 – Instruções iu ui ; o ; oi ou.....	486
Monitorização 3 – Folha de respostas iu ui o oi ou).....	489
Monitorização 3 – Folha de registo do professor: iu ui ; o ; oi ou	491
Monitorização 4 – Instruções: o ; oi ou ; a ; ai au ão	492
Monitorização 4 – Folha de resposta: o ; oi ou ; a ; ai au ão	495
Monitorização 4 – Folha de registo do professor: o ; oi ou ; a ; ai au ão.....	497
Monitorização 5 – Instruções: a ; ai au ão ; e ; ei eu ãe õe	499
Monitorização 5 – Folha de resposta: a ; ai au ão ; e ; ei eu ãe õe	503
Monitorização 5 – Folha de registo do professor: a ; ai au ão ; e ; ei eu ãe õe.....	505
Monitorização 6 – Instruções: e ; ei eu ãe õe ; p	506
Monitorização 6 – Folha de respostas: e ; ei eu ãe õe ; p.....	508
Monitorização 6 – Folha de registo do professor: e ; ei eu ãe õe ; p.....	510
Monitorização 7 – Instruções: p t.....	511
Monitorização 7 – Folha de respostas: p t	514
Monitorização 7 – Folha de registo do professor: p t	516
Monitorização 8 – Instruções: t l.....	517
Monitorização 8 – Folha de respostas: t l.....	520
Monitorização 8 – Folha de registo do professor: t l.....	522
Monitorização 9 – Instruções: l ; al el il ol ul	523
Monitorização 9 – Folha de respostas: l ; al el il ol ul	526
Monitorização 9 – Folha de registo do professor: l ; al el il ol ul.....	528
Monitorização 10 – Instruções: l ; al el il ol ul ; d.....	529
Monitorização 10 – Lista de palavras: l ; al el il ol ul ; d.....	531
Monitorização 10 – Folha de respostas: l ; al el il ol ul ; d	532
Monitorização 10 – Folha de registo do professor: l ; al el il ol ul ; d	533
Monitorização 10 – Folha de registo do professor: l ; al el il ol ul ; d	534
Monitorização 11 – Instruções: d m.....	535
Monitorização 11 – Lista de palavras: d m.....	537
Monitorização 11 – Folha de respostas: d m.....	538

Monitorização 11 – Folha de registo do professor: d m.....	539
Monitorização 11 – Folha de registo do professor: d m.....	540
Monitorização 12 – Instruções: m v	541
Monitorização 12 – Lista de palavras: m v	543
Monitorização 12 – Folha de respostas: m v.....	544
Monitorização 12 – Folha de registo do professor: m v.....	545
Monitorização 12 – Folha de registo do professor: m v.....	546
Monitorização 13 – Instruções: v c.....	547
Monitorização 13 – Lista de palavras: v c.....	549
Monitorização 13 – Folha de respostas: v c	550
Monitorização 13 – Folha de registo do professor: v c	551
Monitorização 13 – Folha de registo do professor: v c	552
Monitorização 14 – Instruções: c q	553
Monitorização 14 – Lista de palavras: c q.....	555
Monitorização 14 – Folha de respostas: c q.....	557
Monitorização 14 – Folha de registo do professor: c q.....	558
Monitorização 14 – Folha de registo do professor: c q.....	559
Monitorização 15 – Instruções: q n.....	560
Monitorização 15 – Lista de palavras: q n.....	562
Monitorização 15 – Folha de respostas: q n.....	563
Monitorização 15 – Folha de registo do professor: q n.....	564
Monitorização 15 – Folha de registo do professor: q n.....	565
Monitorização 16 – Instruções: n r rr	566
Monitorização 16 – Lista de palavras: n r rr	568
Monitorização 16 – Folha de respostas: n r rr.....	569
Monitorização 16 – Folha de registo do professor: n r rr.....	570
Monitorização 16 – Folha de registo do professor: n r rr.....	571
Monitorização 17 – Instruções: r rr -r- ar er ir or ur	572
Monitorização 17 – Lista de palavras: r rr -r- ar er ir or ur.....	574
Monitorização 17 – Folha de respostas: r rr -r- ar er ir or ur.....	575
Monitorização 17 – Folha de registo do professor: r rr -r- ar er ir or ur.....	576
Monitorização 17 – Folha de registo do professor: r rr -r- ar er ir or ur.....	577
Monitorização 18 – Instruções: -r- ar er ir or ur b	578
Monitorização 18 – Lista de palavras: -r- ar er ir or ur b	580
Monitorização 18 – Folha de respostas: -r- ar er ir or ur b.....	581
Monitorização 18 – Folha de registo do professor: -r- ar er ir or ur b.....	583
Monitorização 18 – Folha de registo do professor: -r- ar er ir or ur b.....	584
Monitorização 19 – Instruções: b g	585
Monitorização 19 – Lista de palavras: b g	587
Monitorização 19 – Folha de respostas: b g.....	588
Monitorização 19 – Folha de registo do professor: b g.....	589
Monitorização 19 – Folha de registo do professor: b g.....	590
Monitorização 20 – Instruções: g j	591
Monitorização 20 – Lista de palavras: g j	593
Monitorização 20 – Folha de respostas: g j.....	594
Monitorização 20 – Folha de registo do professor: g j.....	595
Monitorização 20 – Folha de registo do professor: g j.....	596
Monitorização 21 – Instruções: j f.....	597
Monitorização 21 – Lista de palavras: j f.....	599
Monitorização 21 – Folha de respostas: j f.....	600
Monitorização 21 – Folha de registo do professor: j f.....	601
Monitorização 21 – Folha de registo do professor: j f.....	602

Monitorização 22 – Instruções: f s -ss-	603
Monitorização 22 – Lista de palavras: f s -ss-	605
Monitorização 22 – Folha de respostas: f s -ss-	606
Monitorização 22 – Folha de registo do professor: f s -ss-	607
Monitorização 22 – Folha de registo do professor: f s -ss	608
Monitorização 23 – Instruções: s -ss-; as es is os us; ça ço çu ; z	609
Monitorização 23 – Lista de palavras: s -ss- ; as es is os us ; ça ço çu ; z	611
Monitorização 23 – Folha de respostas: s -ss- ; as es is os us ; ça ço çu ; z	612
Monitorização 23 – Folha de registo do professor: s -ss-; as es is os us; ça ço çu; z	613
Monitorização 23 – Folha de registo do professor: s -ss-; as es is os us; ça ço çu; z	614
Monitorização 24 – Instruções: z; az ez iz oz uz; h	615
Monitorização 24 – Lista de palavras: z h	617
Monitorização 24 – Folha de respostas: z h	618
Monitorização 24 – Folha de registo do professor: z h	619
Monitorização 24 – Folha de registo do professor: z h	620
Monitorização 25 – Instruções: h x ch	621
Monitorização 25 – Lista de palavras: h x ch	623
Monitorização 25 – Folha de respostas: h x ch	624
Monitorização 25 – Folha de registo do professor: h x ch	625
Monitorização 25 – Folha de registo do professor: h x ch	626
Monitorização 26 – Instruções: x ; ch ; an en in on un	627
Monitorização 26 – Lista de palavras: x; ch; an en in on un	629
Monitorização 26 – Folha de respostas: x; ch; an en in on un	630
Monitorização 26 – Folha de registo do professor: x ; ch ; an en in on un	631
Monitorização 26 – Folha de registo do professor: x ; ch ; an en in on un	632
Monitorização 27 – Instruções: an en in on un; am em im om um	633
Monitorização 27 – Lista de palavras: an en in on un; am em im om um	635
Monitorização 27 – Folha de respostas: an en in on un; am em im om um	636
Monitorização 27 – Folha de registo do professor: an en in on un; am em im om um	637
Monitorização 27 – Folha de registo do professor: an en in on un; am em im om um	638
Monitorização 28 – Instruções: am em im om um; ens ins ons uns	639
Monitorização 28 – Lista de palavras: am em im om um; ens ins ons uns	641
Monitorização 28 – Lista de palavras: am em im om um; ens ins ons uns	642
Monitorização 28 – Folha de registo do professor: am em im om um; ens ins ons uns	643
Monitorização 28 – Folha de registo do professor: am em im om um; ens ins ons uns	644
Monitorização 29 – Instruções: ens ins ons uns; nh	645
Monitorização 29 – Lista de palavras: ens ins ons uns ; nh	647
Monitorização 29 – Folha de respostas: ens ins ons uns; nh	648
Monitorização 29 – Folha de registo do professor: ens ins ons uns ; nh	649
Monitorização 29 – Folha de registo do professor: ens ins ons uns; nh	650
Monitorização 30 – Instruções: nh lh	651
Monitorização 30 – Lista de palavras: nh lh	653
Monitorização 30 – Folha de respostas: nh lh	654
Monitorização 30 – Folha de registo do professor: nh lh	655
Monitorização 30 – Folha de registo do professor: nh lh	656
Monitorização 31 – Instruções: lh; br cr dr fr	657
Monitorização 31 – Lista de palavras: lh; br cr dr fr	659
Monitorização 31 – Folha de respostas: lh; br cr dr fr	660

Monitorização 31 – Folha de registo do professor: lh; br cr dr fr.....	661
Monitorização 31 – Folha de registo do professor: lh ; br cr dr fr.....	662
Monitorização 32 – Instruções: br cr dr fr gr pr tr vr.....	663
Monitorização 32 – Lista de palavras: br cr dr fr gr pr tr vr.....	665
Monitorização 32 – Folha de respostas: br cr dr fr gr pr tr v.....	666
Monitorização 32 – Folha de registo do professor: br cr dr fr gr pr tr vr.....	667
Monitorização 32 – Folha de registo do professor: br cr dr fr gr pr tr vr.....	668
Monitorização 33 – Instruções: gr pr tr vr bl cl fl.....	669
Monitorização 33 – Lista de palavras: gr pr tr vr bl cl fl.....	671
Monitorização 33 – Folha de respostas: gr pr tr vr bl cl fl.....	672
Monitorização 33 – Folha de registo do professor: gr pr tr vr bl cl fl.....	673
Monitorização 33 – Folha de registo do professor: gr pr tr vr bl cl fl.....	674
Monitorização 34 – Instruções: bl cl fl gl tl pl.....	675
Monitorização 34 – Lista de palavras: bl cl fl gl tl pl.....	677
Monitorização 34 – Folha de respostas: bl cl fl gl tl pl.....	678
Monitorização 34 – Folha de registo do professor: bl cl fl gl tl pl.....	679
Monitorização 34 – Folha de registo do professor: bl cl fl gl tl pl.....	680
Monitorização do final do 1º período.....	681
Monitorização do final do 1º período – Instruções: Vogais orais e nasais, ditongos e consoantes p t l d.....	681
Monitorização do final do 1º período – Lista de palavras.....	687
Monitorização do final do 1º período – Folha de registo do professor.....	688
Monitorização do final do 1º período – Folha de registo do professor.....	689
Monitorização do final do 1º período – Folha de respostas.....	690
Monitorização do final do 2º período.....	694
Monitorização do final do 2º período – Instruções: vogais orais e nasais, ditongos e consoantes p t l d m v c q n r b g j f s.....	694
Monitorização do final do 2º período – Lista de palavras.....	697
Monitorização do final do 2º período – Folha de registo do professor.....	698
Monitorização do final do 2º período – Folha de registo do professor.....	699
Monitorização do final do 2º período – Folha de respostas.....	700
Monitorização do final do 3º período.....	702
Monitorização do final do 3º período – Instruções.....	702
Monitorização do final do 3º período – Lista de palavras.....	706
Monitorização do final do 3º período – Folha de registo do professor.....	707
Monitorização do final do 3º período – Folha de registo do professor.....	708
Monitorização do final do 3º período – Folha de respostas.....	709
PROVAS DE MONITORIZAÇÃO - COMPREENSÃO DO TEXTO OUVIDO 1º ANO.....	712
Monitorização 1.....	713
Monitorização 2.....	719
Monitorização 3.....	723

PROVAS DE RASTREIO E DE MONITORIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Introdução

O Decreto-lei Nº 54 de 2018 introduz alguns conceitos novos – como rastreio e monitorização das aprendizagens – e exige a adoção de um novo paradigma. Em vez de o foco se situar exclusivamente no aluno (ele não aprende, alguém descubra o porquê), ele passa a abranger o professor e o sistema educativo (o que podemos fazer para que ele aprenda). Os desafios colocados por esta legislação foram, e são, imensos. Por um lado, aponta para a necessidade de efetuação de rastreios e de monitorizações, mas nada é avançado sobre a sua operacionalização. Por outro lado, aponta para a necessidade de intervenções com recurso a programas cientificamente validados, cujo número é, ainda, extremamente escasso.

Provas de Rastreio

Tentando responder a estes desafios, no âmbito do projeto «Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização do modelo multinível» foi desenhado um rastreio universal, a ser efetuado a todos os alunos no início do ano escolar. No 1º ano de escolaridade, as provas de rastreio visam a identificação de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita. Nos anos subsequentes, estas provas, baseadas no currículo, visam a identificação de alunos «em risco», contribuindo para definir claramente as propostas de diferenciação pedagógica e/ou os alunos que necessitam de investimento adicional (ex: apoio individualizado de pequeno grupo). Deste modo é possível, não só a identificação dos alunos em risco nas fases iniciais da aprendizagem, mas também daqueles que apresentam dificuldades de emergência tardia.

O desempenho dos alunos nas provas de rastreio é classificado em função de um ponto de corte, o que conduz à divisão em duas categorias: alunos «sem risco» e alunos «em risco». A definição de pontos de corte é um processo complexo e a sua especificação deve ter em consideração as consequências em termos de tomada de decisão. É conhecido que, variando o ponto de corte, aumenta ou diminuiu o número de «falsos positivos» vs «falsos negativos». Um «falso positivo» corresponde a um aluno que é classificado como estando «em risco» numa prova de rastreio, porém não apresenta dificuldades. Por sua vez, um «falso negativo» retrata a situação oposta, i.e., o aluno é identificado como não se encontrando «em risco» numa prova de rastreio, porém existe um desvio em termos de aprendizagem. De um modo geral, a decisão sobre o ponto de corte tem em consideração as implicações que advêm para o sujeito. Neste caso concreto, a identificação como «falso positivo» significará apenas que o aluno não tem necessidade de um apoio adicional e, como tal, a sua identificação é eliminada. Já a identificação de «falsos negativos» pode levar a que estes alunos não sejam colocados «sob radar», e, conseqüentemente, não recebam a atenção de que, eventualmente, necessitam. Assim sendo, é mais prudente a definição de pontos de corte em que número de falsos positivos possa ser superior, tanto mais que os alunos sinalizados, além de passarem por um período em que o desempenho é monitorizado, para determinar se esse risco é confirmado.

O racional que sustenta a realização de provas de rastreio e de monitorização assenta em dois pilares fundamentais:

- a) a identificação atempada de risco e/ou de dificuldades previne a ocorrência de dificuldades crónicas e severas a médio e a longo prazo nos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura;
- b) a intervenção atempada aumenta a probabilidade de sucesso a longo prazo dos alunos identificados na condição de «risco».

Provas de Monitorização

A monitorização das aprendizagens constitui outra medida fundamental da avaliação no quadro da abordagem multinível e cumpre várias funções: i) permite confirmar ou excluir a classificação de «risco» atribuída um aluno, classificação que implica, de imediato, a adoção de medidas conducentes à eliminação desse risco; ii) permite focar e individualizar a

intervenção; iii) permite avaliar a eficácia da intervenção, e informar a eventual necessidade de medidas de outro nível; iv) permite identificar dificuldades de emergência tardia.

A monitorização permite, ainda, a formulação de hipóteses explicativas para uma mudança insuficiente (como, por exemplo, a não adequação da instrução proporcionada) e a introdução de mudanças que podem incidir quer sobre as metodologias de apoio usadas quer para a necessidade de uma intervenção mais intensiva.

Em alguns países, os profissionais tem disponíveis curvas de crescimento que permitem controlar a progressão e verificar em que medida os alunos se estão a aproximar do que são as *Benchmarks* (Good, Kaminski, & Dill, 2002; Hosp & Fuchs, 2005; Nese et al., 2013). Em Portugal, não é possível adotar este modelo, pela inexistência de orientações que o permitam. Neste anexo, são disponibilizadas as tarefas construídas para o rastreio e para a monitorização das aprendizagens no âmbito do projeto «Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização do modelo multinível».

No âmbito deste projeto, e como referido no Capítulo 2 desta obra, foram ainda utilizadas outras provas de avaliação que, dado estarem protegidas por direitos de autor, são apenas referenciadas.

Para a avaliação e para a intervenção dos alunos sinalizados «em risco», foi usada a versão digital da plataforma «Ainda Estou a Aprender» (Ribeiro et al., 2016), cujos recursos que se encontram também disponíveis *online*¹.

¹ <http://hdl.handle.net/1822/50010>.

Referências bibliográficas

- Good, R. H., Kaminski, R. A., & Dill, S. (2002). DIBELS oral reading fluency and retell fluency. In R. H. Good & R. A. Kaminski (Eds.), *Dynamic indicators of basic early literacy skills (6th ed.)*. Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement.
- Hosp, M. K., & Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review, 34*, 9–26.
- Meira, A., Cadime, I., Viana, F. L. (2021a). *PACOF - Prova de Avaliação da Consciência Fonológica. Manual Técnico*. Maia: Lusoinfo Multimédia II. ISBN 978-989-8619-53-2
- Meira, A., Cadime, I., Viana, F. L. (2021b). *PACOF - Prova de Avaliação da Consciência Fonológica. Guia do Utilizador*. Maia: Lusoinfo Multimédia II. ISBN978-989-8619-52-5
- Nese, J. F. T., Biancarosa, G., Cummings, K., Kennedy, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). In search of average growth: describing within-year oral reading fluency growth across Grades 1-8. *Journal of School Psychology, 51*(5), 625–642.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.006>
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., ... Rodrigues, B. (2016). *Ainda estou a aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Maia: Lusoinfo.
- Teixeira, M. M. V. R. A. (1993). *Comportamentos emergentes de leitura: Aspectos cognitivos e linguísticos* (Tese de Doutoramento, não publicada). Braga: Universidade do Minho.

PROVAS DE RASTREIO 1º ANO DE ESCOLARIDADE

Para o 1º ano de escolaridade foi elaborada uma prova de rastreio, constituída por três tarefas, destinada a identificar competências facilitadoras da aprendizagem da leitura: a) Identificação de letras; b) Conhecimentos culturais sobre o impresso e c) Consciência fonológica. Neste anexo, apenas se disponibiliza, para reprodução, a tarefa, original, referida na alínea a), dado que as restantes integram baterias ou provas já disponibilizadas.

Identificação de Letras

Instruções de aplicação

Vamos fazer um jogo com letras.

1. Coloquem um dedo da mão que não usam para escrever na imagem do *urso*. Agora olhem para as três letras que estão à frente, na mesma fila. Façam uma cruz em cima da letra A.
2. Coloquem agora o dedo na imagem do *palhaço*. Olhem para as três letras que estão à frente, na mesma fila. Façam uma cruz em cima da letra <J>. Se colocarem um dedo na imagem nunca saltam as linhas.
3. Coloquem um dedo na imagem do *menino*. Façam uma cruz em cima da letra <R>.
4. Coloquem um dedo na imagem da *maçã*. Façam uma cruz em cima da letra <U>.
5. Coloquem um dedo na imagem do *porco*. Façam uma cruz em cima da letra <D>.
6. Coloquem um dedo na imagem do *leão*. Façam uma cruz em cima da letra <G>.
7. Coloquem um dedo na imagem do *pêssego*. Façam uma cruz em cima da letra <N>.
8. Coloquem um dedo na imagem da *águia*. Façam uma cruz em cima da letra <T>.
9. Coloquem um dedo na imagem da *bomba*. Façam uma cruz em cima da letra <I>.
10. Coloquem um dedo na imagem da *raposa*. Façam uma cruz em cima da letra <L>.
11. Coloquem um dedo na imagem da *formiga*. Façam uma cruz em cima da letra <C>.
12. Coloquem um dedo na imagem do *vaso*. Façam uma cruz em cima da letra <P>.

13. Coloquem um dedo na imagem do *gelado*. Façam uma cruz em cima da letra <S>.
14. Coloquem um dedo na imagem do *apito*. Façam uma cruz em cima da letra <V>.
15. Coloquem um dedo na imagem da *bola*. Façam uma cruz em cima da letra <H>.
16. Coloquem um dedo na imagem do *cavalo*. Façam uma cruz em cima da letra <Q>.
17. Coloquem um dedo na imagem do *gato*. Façam uma cruz em cima da letra <F>.
18. Coloquem um dedo na imagem da *tigela*. Façam uma cruz em cima da letra <E>.
19. Coloquem um dedo na imagem da *vaca*. Façam uma cruz em cima da letra <M>.
20. Coloquem um dedo na imagem do *macaco*. Façam uma cruz em cima da letra <Z>.
21. Coloquem um dedo na imagem do *camelo*. Façam uma cruz em cima da letra <O>.
22. Coloquem um dedo na imagem do *galo*. Façam uma cruz em cima da letra <X>.
23. Coloquem um dedo na imagem da *amora*. Façam uma cruz em cima da letra .

As respostas são cotadas com 1 (resposta correta) e 0 (resposta errada).











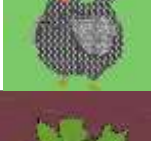

O valor máximo da prova é de 23 pontos.

Identificação de letras – Folha de respostas

Nome: _____ Data: ____/____/____

Escola: _____ Turma: _____

	A	H	U
	L	J	P
	F	R	N
	O	P	U
	D	B	E
	B	G	F
	E	A	N
	T	D	A
	F	S	I
	L	E	H
	R	C	D

	I	M	P
	S	C	H
	V	I	F
	A	H	P
	D	T	Q
	U	F	V
	H	R	E
	N	M	I
	Z	S	D
	T	U	O
	Z	X	A
	Q	B	E

Total: _____/23

CONCEITOS ACERCA DO IMPRESSO: COMPREENSÃO DAS CONVENÇÕES DA LEITURA E ESCRITA

Para a avaliação dos conceitos acerca do impresso foi utilizada a Prova III - Compreensão das convenções da leitura e escrita, incluída na Bateria da Avaliação dos Comportamento Iniciais de Leitura – BACIL (Teixeira, 1993).

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Para a avaliação da Consciência Fonológica, foram utilizadas três sub-provas da PACOF - Prova de Avaliação da Consciência Fonológica (Meira, Viana & Cadime, 2021 a,b)²: i) Segmentação Silábica; ii) Identificação da Sílabas Inicial e; iii) Identificação do Fonema Inicial

² A prova foi publicada em 2021, mas foi gentilmente cedida pelos autores para uso neste projeto.

PROVAS DE MONITORIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS REGRAS DE CORRESPONDÊNCIA FONEMA-GRAFEMA E GRAFEMA-FONEMA

Para a monitorização da aprendizagem das regras de correspondência fonema-grafema e grafema-fonema, foram elaboradas 34 provas, de acordo com o plano abaixo detalhado.

Plano de monitorização da aprendizagem das correspondências fonema-grafema e grafema-fonema

Vogais e ditongos

1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a
I/U	I/U IU/UI	I/U IU/UI O OI/OU	O OI/OU A AI/AU/ÃO	A AI/AU/ÃO E EI/EU/ÃE/OE

Consoantes/sílabas/constituintes silábicos/casos de leitura

6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	11. ^a	12. ^a	13. ^a	14. ^a	15. ^a	16. ^a	17. ^a	18. ^a	19. ^a	20. ^a
E EI/EU/ ÃE/OE P	P T	T L	L AL/EL/ IL/ OL/UL	L AL/EL/I L/ OL/UL D	D M	M V	V C (CE/ CI)	C (CE/ CI) Q	Q N	N R (R/RR)	R (R/RR/-R-/ AR/ER/IR/ OR/UR)	R (-R-/ AR/ER/IR/ OR/UR) B	B G (GUE/ GUI; GE/GI)	G (GUE/ GUI) J (GE/GI)

Consoantes/sílabas/constituintes silábicos/casos de leitura

21. ^a	22. ^a	23. ^a	24. ^a	25. ^a	26. ^a	27. ^a	28. ^a	29. ^a	30. ^a	31. ^a	32. ^a	33. ^a	34. ^a
J (GE/ GI) F	F S (S/SS)	S (S/SS/- S/AS... US/ÇA, ÇO,ÇU) Z	Z H	H X CH	X CH AN... UN	AN... UN/ AM... UM	AM... UM/ ANS... UNS	ANS... UNS / NH	NH LH	LH BR CR DR FR	BR CR DR FR GR PR TR VR	GR PR TR VR BL CL DL FL	BL CL DL FL GL PL TL

Monitorização 1 – Instruções: i | u

1. Jogo «Sons escondidos»

O professor deve fornecer aos alunos a folha de respostas e dizer:

Vão ouvir com muita atenção algumas palavras e descobrir se, em alguma parte dessas palavras, ouvem um determinado som.

Se ouvem, colocam uma cruz no quadrado. Se não ouvem, fazem uma cruz no círculo.

Para não saltarem linhas, do lado esquerdo da folha têm vários desenhos. Coloquem um dos dedos da mão que não usam para escrever em cima da imagem que eu nomear³. Depois, há que ouvir bem a palavra que eu disser para descobrir se tem ou não um determinado som.

Vamos fazer dois exemplos, para ver se todos perceberam bem.

Nota: Fazer os dois itens de exemplo de forma coletiva.

Item-exemplo 1

Instrução: *Coloquem um dedo na imagem dos óculos e ouçam o que vou pedir:*

*Na palavra **peru**, ouvem o som [u] (u)?*

SIM. Então vão fazer uma cruz no quadrado que está à frente da imagem dos óculos.

Item-exemplo 2

Instrução: *Coloquem agora o dedo na imagem da tesoura e ouçam o que vou pedir.*

*Na palavra **rosa**, ouvem o som [i] (i)? NÃO. Então vão fazer a cruz no círculo que está nessa linha.*

Percebido?

Se a palavra que eu disser tiver o som pedido, cruz no quadrado. Se não tiver, cruz no círculo.

3 Caso não haja alunos canhotos na turma, a instrução pode ser «coloquem um dedo da mão esquerda em cima da imagem...».

Itens da prova

Nota: O exemplo fornecido entre parênteses não faz parte da instrução, apenas serve como referência para o professor.

- (*Estrela*) Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra *pantera* (Não) ouvem o som [u] (*u*)? (*como em peru*)
- (*Bola*) Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra *litro* ouvem o som [i] (*i*)? (*como em ilha*) (Sim)
- (*Coração*) Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra *mula* ouvem o som [u] (*u*)? (*como em uva*) (Sim)
- (*Sol*) Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra *régua* ouvem o som [i] (*i*)? (*como em lima*) (Não)
- (*Estrela*) Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra *vidro* ouvem o som [u] (*u*)? (*como em puma*) (Sim)
- (*Bola*) Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra *tempo* ouvem o som [i] (*i*)? (*como em mito*) (Não)
- (*Coração*) Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra *lembrar* ouvem o som [u] (*u*)? (*como em nuca*) (Não)
- (*Sol*) Coloquem o dedo na imagem do sol. Na palavra *limão* ouvem o som [i] (*i*)? (*como em milho*) (Sim)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta. | **Máximo: 8 pontos**

2. Jogo «Como se escrevem as letras?»

Instrução: *O segundo jogo que vamos fazer chama-se «Como se escrevem as letras?». Na folha que vos dei vão encontrar um conjunto de letras, escritas de diferentes formas (maiúsculas e minúsculas, impressas e manuscritas). Devem rodear a letra que eu vos pedir.*

Para não saltarmos linhas, vão colocar um dedo da mão que não usam para escrever em cima do desenho que eu indicar e só depois devem olhar para as letras que estão nessa linha.

Muita atenção! Em cada linha pode estar mais do que uma letra.

(Estrela) Coloquem o dedo na imagem da estrela. À frente, rodeiem a letra <u>. (U, u)

(Bola) Coloquem o dedo na imagem da bola. À frente, rodeiem a letra <i>. (I, i)

(Coração) Coloquem o dedo na imagem do coração. À frente, rodeiem a letra <u>. (U, u)

(Sol) Coloquem o dedo na imagem do Sol. À frente, rodeiem a letra <i>. (I, i)

Cotação: 0.5 ponto = cada letra correta rodeada (total de 1 ponto por item); 0 pontos = resposta incorreta.

Máximo: 4 pontos

Monitorização 1 – Folha de respostas: i | u | I | U

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____





Escola: _____ Professor(a): _____

1. Jogo «Sons escondidos».

	Sim	Não
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
<small>Ex</small> 	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Total: _____

2. Jogo «Como se escrevem as letras?»

	U	u	a	O
	e	i	l	U
	a	U	i	u
	O	u	l	i

Total: _____

Resultado final: _____

Monitorização 1 – Folha de registo do professor: i | u

Nome do aluno	Jogo «Sons escondidos» (máx.8)	Jogo «Como se escrevem as letras?» (máx.4)	Resultado Final (máx.12)	Resultado em % (máx.100)

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023). *Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita*. Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 2 – Instruções: i | u ; iu | ui

1. Jogo «Sons escondidos»

O professor deve fornecer aos alunos a folha de respostas e dizer:

Vão ouvir com muita atenção algumas palavras e descobrir se, em alguma parte dessas palavras, ouvem um determinado som.

Se ouvem, colocam uma cruz no quadrado. Se não ouvem, fazem uma cruz no círculo.

Para não saltarem linhas, do lado esquerdo da folha têm vários desenhos. Coloquem um dos dedos da mão que não usam para escrever em cima da imagem que eu nomear⁴. Depois, há que ouvir bem a palavra que eu disser para descobrir se tem ou não um determinado som.

Vamos fazer dois exemplos, para ver se todos perceberam bem.

Nota: Fazer os dois itens de exemplo de forma coletiva.

Item-exemplo 1

Instrução: *Coloquem o dedo na imagem dos óculos e ouçam o que vou perguntar.*

*Na palavra **nuvem**, ouvem o som [u]? (como em chuuva)?*

Sim. Então coloquem uma cruz no quadrado que está à frente da imagem dos óculos.

Item-exemplo 2

Instrução: *Coloquem o dedo na imagem da tesoura e ouçam o que vou perguntar.*

*Na palavra **leite**, ouvem [iw] (como em tossiu)?*

Não. Então, façam uma cruz no círculo que está à frente da imagem da tesoura.

Percebido? Se a palavra que eu disser tiver o som pedido, cruz no quadrado. Se não tiver, cruz no círculo.

4 Caso não haja alunos canhotos na turma, a instrução pode ser «coloquem um dedo da mão esquerda em cima da imagem...».

Itens da prova

Nota: O exemplo fornecido entre parênteses não faz parte da instrução, apenas serve como referência para o professor.

- (*Estrela*) Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra *ruivo* ouvem [uj]? (como em uivo) (Sim)
- (*Bola*) Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra *riu* ouvem [iw]? (como em vi)? (Sim)
- (*Coração*) Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra *andar* ouvem o som [u] (*u*)? (como em uva) (Não)
- (*Sol*) Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra *idade* ouvem o som [i] (*i*)? (como em fita) (Sim)
- (*Estrela*) Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra *fui* ouvem [uj] (*ui*)? (como em uivar) (Sim)
- (*Bola*) Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra *uma* ouvem o som [u] (*u*)? (como em mudar) (Sim)
- (*Coração*) Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra *partiu* ouvem [iw] (*iu*)? (como em mugi) (Sim)
- (*Sol*) Coloquem o dedo na imagem do sol. Na palavra *deu* ouvem o som [i] (*i*)? (como em missa) (Não)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta

Máximo: 8 pontos

2. Jogo «Como se escrevem as letras e os ditongos?»

Instrução: *O segundo jogo que vamos fazer chama-se «Como se escrevem as letras e os ditongos?». Já sabem como funciona este jogo, pois já? É só escrever o que vos pedir. Para não haver enganos, lá estão as imagens, para ninguém escrever fora do sítio.*

Nota: O professor pode exemplificar, no quadro, desenhando uma tabela idêntica à da folha de respostas do aluno, dando como exemplo o pedido da escrita da letra <a> por baixo da imagem da estrela.

(Estrela) Por baixo da imagem da estrela escrevam o ditongo [uj] (ui). *(como em uivo)*

(Bola) Por baixo da imagem do círculo escrevam a letra <u> (u) minúscula.

(Coração) Por baixo da imagem do coração escrevam o ditongo [iw] (iu). *(como em fugiu)*

(Sol) Por baixo da imagem do sol escrevam a letra <i> (I) maiúscula.

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta | **Máximo: 4 pontos**

Monitorização 2 – Folha de respostas: i | u ; iu | ui

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____





Escola: _____ Professor(a): _____

1. Jogo «Sons escondidos».

	Sim	Não
 Ex.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
 Ex.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Total: _____

2. Jogo «Como se escrevem as letras e os ditongos?»

Total: _____**RESULTADO FINAL:** _____

Monitorização 2 – Folha de registo do professor: i | u ; iu | ui

Nome do aluno	Jogo «Sons escondidos» (máx.8)	Jogo «Como se escrevem as letras?» (máx.4)	Resultado Final (máx.12)	Resultado em % (máx.100)

Monitorização 3 – Instruções iu | ui ; o ; oi | ou

1. Jogo «Sons escondidos»

O professor deve fornecer aos alunos a folha de respostas e dizer:

Vão ouvir com muita atenção algumas palavras e descobrir se, em alguma parte dessas palavras, ouvem um determinado som.

Se ouvem, colocam uma cruz no quadrado. Se não ouvem, fazem uma cruz no círculo.

Para não saltarem linhas, do lado esquerdo da folha têm vários desenhos. Coloquem um dos dedos da mão que não usam para escrever em cima da imagem que eu nomear⁵. Depois, há que ouvir bem a palavra que eu disser para descobrir se tem ou não um determinado som.

Vamos fazer dois exemplos, para ver se todos perceberam bem.

Nota: Fazer os dois itens de exemplo de forma coletiva.

Item-exemplo 1

Instrução: *Coloquem o dedo na imagem dos óculos e ouçam o que vou perguntar. Na palavra **bola**, ouvem som [ɔ]? (como em dote). Sim. Então, coloquem uma cruz no quadrado que está à frente da imagem dos óculos.*

Item-exemplo 2

Instrução: *Coloquem o dedo na imagem da tesoura e ouçam o que vou perguntar. Na palavra **tesoura**, ouvem [oj]? (como em noivo). Não. Então, façam uma cruz no círculo que está à frente da imagem da tesoura.*

Percebido?

Se a palavra que eu disser tiver o som pedido, cruz no quadrado. Se não tiver, cruz no círculo.

5 Caso não haja alunos canhotos na turma, a instrução pode ser «coloquem um dedo da mão esquerda em cima da imagem...».

Itens da prova

Nota: O exemplo fornecido entre parênteses não faz parte da instrução, apenas serve como referência para o professor.

- (Estrela) Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra *coxa* (Sim)
ouvem o som [o] (ô)? (como em *loba*)
- (Bola) Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra *ramo* (Sim)
ouvem o som [u] (u)? (como em *menino*)
- (Coração) Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra *oito* (Não)
ouvem [ow]? (como em *louça*)
- (Sol) Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra *amargo* (Não)
ouvem o som [ɔ] (ó)? (como em *foca*)
- (Estrela) Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra *couve* (Sim)
ouvem [ow] (ou)? (como em *ouvir*)
- (Bola) Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra *cebola* (Sim)
ouvem o som [o] (ô)? (como em *loba*)
- (Coração) Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra *garrafa* (Não)
ouvem o som [u] (u)? (como em *cume*)
- (Sol) Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra *noite* (Sim)
ouvem [oj] (oi)? (como em *foice*)
- (Estrela) Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra *cuidado* (Não)
ouvem [iw] (iu)? (como em *fugiu*)
- (Bola) Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra *partiu* (Sim)
ouvem [iw] (iu)? (como em *mugiu*)
- (Coração) Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra *Rui* (Sim)
ouvem [uj] (ui)? (como em *muito*)
- (Sol) Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra *abriu* ouvem (Não)
[uj] (ui)? (como em *cuidado*)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta

Máximo: 12 pontos

2. Jogo «Como se escrevem as letras e os ditongos?»

Instrução: *O segundo jogo que vamos fazer chama-se «Como se escrevem as letras e os ditongos?» Já sabem como funciona este jogo, pois já? É só escrever o que vos pedir. Para não haver enganos, lá estão as imagens, para ninguém escrever fora do sítio.*

(Estrela) À frente da imagem da *estrela* escrevam o ditongo [oj] (*oi*). (como em oito)

(Bola) À frente da imagem da bola escrevam a letra <o> (o) minúscula.

(Coração) À frente da imagem do coração escrevam o ditongo [ow] (*ou*). (como em ouvir)

(Sol) À frente da imagem do Sol escrevam letra <o> (O) maiúscula.

(Estrela) À frente da imagem da estrela escrevam o ditongo [uj] (*ui*). (como em uivar)

(Bola) À frente da imagem da bola escrevam o ditongo [iw] (*iu*). (como em cobriu)

(Coração) À frente da imagem do coração escrevam a letra <i> (i) minúscula.

(Sol) À frente da imagem do Sol escrevam a letra <u> (U) maiúscula.

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta

Máximo: 8 pontos

Monitorização 3 – Folha de respostas iu | ui | o | oi | ou)

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____









Escola: _____ Professor(a): _____

1. Jogo «Sons escondidos»

	Sim	Não
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Total: _____

2. Jogo «Como se escrevem as letras e os ditongos?»

Total: _____

RESULTADO FINAL: _____

Monitorização 4 – Instruções: o ; oi | ou ; a ; ai | au | ão

1. Jogo «Sons escondidos»

O professor deve fornecer aos alunos a folha de respostas e dizer:

Vão ouvir com muita atenção algumas palavras e descobrir se, em alguma parte dessas palavras, ouvem um determinado som.

Se ouvem, colocam uma cruz no quadrado. Se não ouvem, fazem uma cruz no círculo.

Para não saltarem linhas, do lado esquerdo da folha têm vários desenhos. Coloquem um dos dedos da mão que não usam para escrever em cima da imagem que eu nomear⁶. Depois, há que ouvir bem a palavra que eu disser para descobrir se tem ou não um determinado som.

Vamos fazer dois exemplos, para ver se todos perceberam bem.

Nota: Fazer os dois itens de exemplo de forma coletiva.

Item-exemplo 1

Instrução: *Olhem para a imagem dos óculos. Na palavra **pena**, ouvem o som [e]? (como em reng) Sim. Então coloquem uma cruz no quadrado que está à frente da imagem dos óculos.*

Item-exemplo 2

Instrução: *Olhem para a imagem da tesoura. Na palavra oito, ouvem [aj] (como em pai)? Não. Então, façam uma cruz no círculo que está à frente da imagem da tesoura.*

6 Caso não haja alunos canhotos na turma, a instrução pode ser «coloquem um dedo da mão esquerda em cima da imagem...».

Itens da prova

Nota: O exemplo fornecido entre parênteses não faz parte da instrução, apenas serve como referência para o professor.

(Estrela)	Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra <i>vale</i> , ouvem o som [a] (à)? (como em <i>ave</i>)	(Sim)
(Bola)	Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra <i>melão</i> ouvem [ẽw] (ão)? (como em <i>coração</i>)	(Sim)
(Coração)	Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra <i>partiu</i> ouvem [aw] (au)? (como em <i>pau</i>)	(Não)
(Sol)	Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra <i>pelo</i> ouvem o som [e]? (como em <i>bola</i>)	(Não)
(Estrela)	Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra <i>raiva</i> ouvem [aj] (ai)? (como em <i>pai</i>)	(Sim)
(Bola)	Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra <i>pauta</i> ouvem [aw] (au)? (como em <i>flauta</i>)	(Sim)
(Coração)	Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra <i>baile</i> ouvem o som [ẽw] (ão)? (como em <i>balão</i>)	(Não)
(Sol)	Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra <i>empate</i> ouvem o som [a] (à)? (como em <i>pato</i>)	(Sim)
(Estrela)	Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra <i>anel</i> ouvem o som [e] (ê)? (como em <i>puma</i>)	(Sim)
(Bola)	Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra <i>gaivota</i> ouvem [aj] (ai)? (como em <i>gaiola</i>)	(Sim)
(Coração)	Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra <i>dourado</i> ouvem [oj] (oi)? (como em <i>baloiço</i>)	(Não)
(Sol)	Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra <i>caloiro</i> ouvem [ow] (ou)? (como em <i>pouco</i>)	(Não)
(Estrela)	Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra <i>doido</i> ouvem [oj] (oi)? (como em <i>oito</i>)	(Sim)
(Bola)	Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra <i>cenoura</i> ouvem [ow] (ou)? (como em <i>louco</i>)	(Sim)

(Coração)	Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra <i>ampola</i> ouvem o som [o] (ô)? (como em <i>poça</i>)	(Sim)
-----------	--	-------

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta.

Máximo: 15 pontos.

2. Jogo «Como se escrevem as letras e os ditongos?»

Instrução: *O segundo jogo que vamos fazer chama-se «Como se escrevem as letras e os ditongos?» Já sabem como funciona este jogo, pois já? É só escrever o que vos pedir. Para não haver enganos, lá estão as imagens, para ninguém escrever fora do sítio.*

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam o ditongo [aj] (ai). (como em <i>gaita</i>)
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a letra <a> (a) minúscula.
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam o ditongo [aw] (au). (como em <i>mau</i>)
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a letra <a> (A) maiúscula.
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam o ditongo [ɛw] (ão). (como em <i>cão</i>)
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam o ditongo [oj] (oi). (como em <i>moita</i>)
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam [ow] (ou). (como em <i>couve</i>)
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a letra <o> (o) minúscula.
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a letra <o> (O) maiúscula.

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta

Máximo: 9 pontos

Monitorização 4 – Folha de resposta: o ; oi | ou ; a ; ai | au | ão

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____










1. Jogo «Sons escondidos»

	Sim	Não
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Total: _____

2. Jogo «Como se escrevem as letras e os ditongos?»

Monitorização 4 – Folha de registo do professor: o ; oi | ou ; a ; ai | au | ão

Total: _____

RESULTADO FINAL: _____

Nome do aluno	Jogo «Sons escondidos» (máx.15)	Jogo «Como se escrevem as letras?» (máx.9)	Resultado Final (máx.24)	Resultado em % (máx.100)

Monitorização 5 – Instruções: a; ai | au | ão; e ; ei | eu | ãe | õe

1. Jogo «Sons escondidos»

O professor deve fornecer aos alunos a folha de respostas e dizer:

Vão ouvir com muita atenção algumas palavras e descobrir se, em alguma parte dessas palavras, ouvem um determinado som.

Se ouvem, colocam uma cruz no quadrado. Se não ouvem, fazem uma cruz no círculo.

Para não saltarem linhas, do lado esquerdo da folha têm vários desenhos. Coloquem um dos dedos da mão que não usam para escrever em cima da imagem que eu nomear⁷. Depois, há que ouvir bem a palavra que eu disser para descobrir se tem ou não um determinado som. Vamos fazer dois exemplos, para ver se todos perceberam bem.

Nota: Fazer os dois itens de exemplo de forma coletiva.

Item-exemplo 1

Instrução: *Olhem para a imagem dos óculos. Na palavra **belo**, ouvem o som [ɛ] (é)? (como em bebé). Sim? Então coloquem uma cruz no quadrado que está à frente da imagem dos óculos.*

Item-exemplo 2

Instrução: *Olhem para a imagem da tesoura. Na palavra **madeira**, ouvem [ew] (eu)? (como em Eunice). Não? Então, façam uma cruz no círculo que está à frente da imagem da tesoura.*

7 Caso não haja alunos canhotos na turma, a instrução pode ser «coloquem um dedo da mão esquerda em cima da imagem...».

Itens da prova

Nota: O exemplo fornecido entre parênteses não faz parte da instrução, apenas serve como referência para o professor.

(Estrela)	Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra antena ouvem o som [ɛ] (é)? (como em <u>b<u>e</u>lo</u>)	(Não)
(Bola)	Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra rei ouvem [ej] (ei)? (como em <u>b<u>e</u>lo</u>)	(Sim)
(Coração)	Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra eira ouvem [ew] (eu)? (como em <u>camaf<u>e</u>u</u>)	(Não)
(Sol)	Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra mãe ouvem [ẽj] (ãe)? (como em <u>p<u>ã</u>ezinhos</u>)	(Sim)
(Estrela)	Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra põe ouvem [õj] (õe)? (como em <u>imp<u>õ</u>e</u>)	(Sim)
(Bola)	Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra boneco ouvem o som [ɛ] (é)? (como em <u>f<u>e</u>to</u>)	(Sim)
(Coração)	Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra euro ouvem [ej] (ei)? (como em <u>b<u>e</u>ira</u>)	(Não)
(Sol)	Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra pneu ouvem [ew] (eu)? (como em <u>m<u>e</u>u</u>)	(Sim)
(Estrela)	Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra pena ouvem o som [e] (ê)? (como em <u>m<u>e</u>do</u>)	(Sim)
(Bola)	Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra lima ouvem o som [e] (ê)? (como em <u>b<u>e</u>co</u>)	(Não)
(Coração)	Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra pedido ouvem o som [a] (à)? (como em <u>m<u>a</u>to</u>)	(Não)
(Sol)	Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra aipe ouvem [aj] (ai)? (como em <u>b<u>a</u>ile</u>)	(Sim)
(Estrela)	Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra gaivota ouvem [aw] (au)? (como em <u>m<u>a</u>u</u>)	(Não)
(Bola)	Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra fauna ouvem [ẽw] (ão)? (como em <u>bal<u>ã</u>o</u>)	(Não)
(Coração)	Coloquem o dedo na imagem do coração. Na palavra jarro ouvem o som [a] (á)? (como em <u>c<u>a</u>to</u>)	(Sim)

(Sol)	Coloquem o dedo na imagem do Sol. Na palavra dia ouvem [aj] (ai)? (como em <u>pa</u> i)	(Não)
(Estrela)	Coloquem o dedo na imagem da estrela. Na palavra baunilha ouvem [aw] (au)? (como em <u>au</u> la)	(Sim)
(Bola)	Coloquem o dedo na imagem da bola. Na palavra pão ouvem [ẽw] (ão)? (como em <u>fu</u> racã <u>o</u>)	(Sim)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta

Máximo: 18 pontos

2. Jogo “Como se escrevem as letras e os ditongos?»

Instrução: *O segundo jogo que vamos fazer chama-se «Como se escrevem as letras e os ditongos?» Já sabem como funciona este jogo, pois já? É só escrever o que vos pedir. Para não haver enganos, lá estão as imagens, para ninguém escrever fora do sítio.*

<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem da estrela, escrevam o ditongo [aj] (ai). <i>(como em gaita)</i>
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da bola, escrevam a letra <a> (a) minúscula.
<i>(Coração)</i>	À frente da imagem do coração, escrevam o ditongo [aw] (au). <i>(como em <u>autor</u>)</i>
<i>(Sol)</i>	À frente da imagem do sol, escrevam a letra <a> (A) maiúscula.
<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem da estrela, escrevam o ditongo [ẽw] (ãõ). <i>(como em <u>fogãõ</u>)</i>
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da bola, escrevam o ditongo [ej] (ei). <i>(como em <u>leite</u>)</i>
<i>(Coração)</i>	À frente da imagem do coração, escrevam o ditongo [ew] (eu). <i>(como em <u>Eurico</u>)</i>
<i>(Sol)</i>	À frente da imagem do Sol, escrevam a letra <e> (e) minúscula.
<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem da estrela, escrevam a letra <e> (E) maiúscula.

Cotação 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta

Máximo: 9 pontos

Monitorização 5 – Folha de resposta: a; ai | au | ão; e; ei | eu | ãe | ãe

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

1. Jogo «Sons escondidos»

	Sim	Não
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

Total: _____

2. Jogo «Como se escrevem as letras e os ditongos?»

Total: _____

RESULTADO FINAL: _____

Monitorização 5 – Folha de registo do professor: a; ai | au | ão; e; ei | eu | ãe | ãe

Nome do aluno	Jogo «Sons escondidos» (máx.18)	Jogo «Como se escrevem as letras?» (máx.9)	Resultado Final (máx.27)	Resultado em % (máx.100)

Monitorização 6 – Instruções: e; ei | eu | ãe | õe ; p

1. Jogo «Caça às letras, às sílabas e aos ditongos»

Instrução: Neste jogo vão rodear, de entre quatro opções, o que corresponder ao que eu vos pedir. Para ninguém se perder nas linhas, vou pedir sempre que coloquem o dedo na imagem que eu nomear.

Nota: Fazer os dois itens de exemplo de forma coletiva.

Item-exemplo 1: Olhem para a imagem dos óculos. À frente, rodeiem a sílaba que se pode ler [ˈpa] (pá) (como em pato)

Item-exemplo 2: Olhem para a imagem da tesoura. Rodeiem a sílaba que se pode ler [pu] (pu) (como em pulo).

Itens da prova

Nota: O exemplo fornecido entre parênteses não faz parte da instrução, apenas serve como referência para o professor.

(Estrela)	Rodeiem a sílaba que se pode ler [pɛ] (pé). (como em <u>p</u> étala)	(pe)
(Bola)	Rodeiem a sílaba que se pode ler [pi] (pi). (como em <u>a</u> pito)	(pi)
(Coração)	Rodeiem a sílaba que se pode ler [pa] (pá). (como em <u>p</u> ato)	(pa)
(Sol)	Rodeiem a sílaba que se pode ler [pɔ] (pó). (como em <u>p</u> ónei)	(po)
(Estrela)	Rodeiem a sílaba que se pode ler [pu] (pu). (como em <u>p</u> ula)	(pu)
(Bola)	Rodeiem o ditongo [ej] (ei). (como em <u>p</u> ónei)	(ei)
(Coração)	Rodeiem o ditongo [ew] (eu). (como em <u>l</u> eu)	(eu)
(Sol)	Rodeiem o ditongo [ɛj] (ãe). (como em <u>m</u> ãe)	(ãe)
(Estrela)	Rodeiem o ditongo [õj] (õe). (como em <u>p</u> õe)	(õe)
(Bola)	Rodeiem a letra [ɛ] (é). (como em <u>é</u> gua)	(e)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta

Máximo: 10 pontos.

2. Jogo «Como se escrevem as letras, as sílabas e os ditongos?»

Instrução: *O segundo jogo que vamos fazer chama-se «Como se escrevem as letras e os ditongos?» Já sabem como funciona este jogo, pois já. É só escrever o que vos pedir. Para não haver enganos, lá estão as imagens à esquerda, para ninguém saltar linhas.*

<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem da estrela escrevam o ditongo [ej] (ei). (como em <u>Heitor</u>)
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da bola escrevam o ditongo [ew] (eu). (como em <u>judeu</u>)
<i>(Coração)</i>	À frente da imagem do coração escrevam a letra <e> (e) minúscula.
<i>(Sol)</i>	À frente da imagem do Sol escrevam a letra <e> (E) maiúscula.
<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem da estrela escrevam o ditongo [ěj] (ãe). (como em <u>mãe</u>)
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da bola escrevam o ditongo [õj] (õe). (como em <u>põe</u>)
<i>(Coração)</i>	À frente da imagem do coração escrevam a letra <p> (p) minúscula.
<i>(Sol)</i>	À frente da imagem do Sol escrevam a letra <p> (P) maiúscula.
<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem da estrela escrevam a sílaba ['pa] (pá). (como em <u>pássaro</u>)
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da bola escrevam a sílaba [pi] (pi). (como em <u>picada</u>)
<i>(Coração)</i>	À frente da imagem do coração escrevam a sílaba [pɔ] (pó). (como em <u>pobre</u>)
<i>(Sol)</i>	À frente da imagem do Sol escrevam a sílaba [pɛ] (pé). (como em <u>peça</u>)
<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem da estrela escrevam a sílaba [pu] (pu). (como em <u>público</u>)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta.













Máximo: 13 pontos

Monitorização 6 – Folha de respostas: e; ei | eu | ãe | õe; p

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____














Escola: _____ Professor(a): _____

1. Jogo «Caça às letras, às sílabas e aos ditongos»

	pa	pe	po	pi
	pi	pu	pe	pa
	pi	po	pa	pe
	pu	pi	pe	po
	pe	pa	pi	pu
	pi	pe	pu	po
	pa	pu	pe	pi
	eu	ei	ai	oi
	ui	eu	ou	õe
	õe	au	eu	ãe
	eu	õe	ãe	oi
	a	e	o	u

Total: _____

2. Jogo «Como se escrevem as letras, as sílabas e os ditongos?»

	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
Total: _____	
RESULTADO FINAL: _____	

Monitorização 6 – Folha de registo do professor: e; ei | eu | ãe | ãe; p

Nome do aluno	Jogo «Caça às letras, sílabas e ditongos» (máx.10)	Jogo «Como se escrevem as letras, as sílabas e os ditongos?» (máx.13)	Resultado Final (máx.23)	Resultado em % (máx.100)

--	--	--	--	--

Monitorização 7 – Instruções: p | t**1. Jogo «Caça às sílabas»**

Instrução:

Neste jogo vão rodear, de entre quatro opções, a sílaba que eu vos pedir. Para ninguém saltar linhas, lá estão as habituais imagens, à esquerda, onde devem colocar o vosso dedo.

Nota: Fazer os dois itens de exemplo de forma coletiva.

Item-exemplo 1

Instrução: *Olhem para a imagem dos óculos. Rodeiem a sílaba [pi] (pi). (como em pilha)*

Item-exemplo 2

Instrução: *Olhem para a imagem da tesoura. Rodeiem a sílaba [tu] (tu). (como em tubo)*

Itens da prova

Nota: O exemplo fornecido entre parênteses não faz parte da instrução, apenas serve como referência para o professor.

<i>(Estrela)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [pɛ] (<i>pé</i>). (<i>como em <u>p</u>edra</i>)	(pe)
<i>(Bola)</i>	Olhem para a imagem da bola. À frente, rodeiem a sílaba [pu] (<i>pu</i>). (<i>como em <u>p</u>uxar</i>)	(pu)
<i>(Coração)</i>	Olhem para a imagem do coração. À frente, rodeiem a sílaba [tɛ] (<i>té</i>). (<i>como em <u>t</u>eto</i>)	(te)
<i>(Sol)</i>	Olhem para a imagem do Sol. À frente, rodeiem a sílaba [ti] (<i>ti</i>). (<i>como em <u>p</u>astilha</i>)	(ti)
<i>(Estrela)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [pa] (<i>pá</i>). (<i>como em <u>p</u>ano</i>)	(pa)
<i>(Bola)</i>	Olhem para a imagem da bola. À frente, rodeiem a sílaba que se pode ler [pɔ] (<i>pó</i>). (<i>como em <u>p</u>ote</i>)	(po)
<i>(Coração)</i>	Olhem para a imagem do coração. À frente, rodeiem a sílaba que se pode ler [tɔ] (<i>tó</i>). (<i>como em <u>t</u>oca</i>)	(to)
<i>(Sol)</i>	Olhem para a imagem do Sol. À frente, rodeiem a sílaba que se pode ler [tu] (<i>tu</i>). (<i>como em <u>t</u>ubo</i>)	(tu)
<i>(Estrela)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [pi] (<i>pi</i>). (<i>como em <u>p</u>ico</i>)	(pi)
<i>(Bola)</i>	Olhem para a imagem da bola. À frente, rodeiem a sílaba que se pode ler [ta] (<i>tá</i>). (<i>como em <u>t</u>alho</i>)	(ta)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta.

Máximo: 10 pontos

2. Jogo «Como se escrevem as letras e as sílabas?»

Instrução: *O segundo jogo que vamos fazer chama-se «Como se escrevem as letras e as sílabas?». Já sabem como funciona este jogo, pois já? É só escrever o que vos pedir. Para não haver enganos, lá estão as imagens à esquerda, para ninguém saltar linhas.*

<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem da estrela escrevam a letra <t> minúscula.
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da bola escrevam a sílaba [pa] (<i>pá</i>). <i>(como em pato)</i>
<i>(Coração)</i>	À frente da imagem do coração escrevam a letra <p> maiúscula.
<i>(Sol)</i>	À frente da imagem do sol escrevam a letra <t> maiúscula.
<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem da estrela escrevam a sílaba [ti] (<i>ti</i>). <i>(como em tipo)</i>
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da estrela escrevam a letra <t> minúscula.
<i>(Coração)</i>	À frente da imagem da bola escrevam a sílaba [pa] (<i>pá</i>). <i>(como em pato)</i>
<i>(Sol)</i>	À frente da imagem do coração escrevam a letra <p> maiúscula.
<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem do sol escrevam a letra <t> maiúscula.
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da estrela escrevam a sílaba [ti] (<i>ti</i>). <i>(como em tipo)</i>
<i>(Coração)</i>	À frente da imagem da bola escrevam a sílaba [pu] (<i>pu</i>). <i>(como em puma)</i>
<i>(Sol)</i>	À frente da imagem do coração escrevam a letra <p> minúscula.
<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem do Sol escrevam a sílaba [tɛ] (<i>té</i>). <i>(como em tecla)</i>
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da estrela escrevam a sílaba [ta] (<i>tá</i>). <i>(como em taco)</i>
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da bola escrevam a sílaba [pi] (<i>pi</i>). <i>(como em pico)</i>
<i>(Coração)</i>	À frente da imagem do coração escrevam a sílaba [pɔ] (<i>pó</i>). <i>(como em pónei)</i>
<i>(Sol)</i>	À frente da imagem do sol escrevam a sílaba [tu] (<i>tu</i>). <i>(como em tucano)</i>
<i>(Estrela)</i>	À frente da imagem da estrela escrevam a sílaba [pɛ] (<i>pé</i>). <i>(como em pétala)</i>
<i>(Bola)</i>	À frente da imagem da bola escrevam a sílaba [tɔ] (<i>tó</i>). <i>(como em toca)</i>

Cotação : 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta.













Máximo: 14 pontos

Monitorização 7 – Folha de respostas: p | t

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____















Escola: _____ Professor(a): _____

1. Jogo «Caça às sílabas»

	pa	pe	po	pi
	to	tu	te	ta
	pi	po	pa	pe
	pu	pi	pe	pa
	te	ta	ti	tu
	ti	te	tu	to
	pa	pu	pe	pi
	po	pi	pa	pu
	ta	tu	to	te
	ti	ta	te	tu
	pi	to	ti	pa
	pe	pa	ta	te

Total: _____

2. Jogo «Como se escrevem as letras e as sílabas?»

Total: _____

RESULTADO FINAL: _____

Monitorização 7 – Folha de registo do professor: p | t

Nome do aluno	Jogo «Caça às sílabas» (máx.10)	Jogo «Como se escrevem as letras e as sílabas?» (máx.14)	Resultado Final (máx.24)	Resultado em % (máx.100)

Monitorização 8 – Instruções: t | l

1. Jogo «Caça às sílabas»

Instrução: *Neste jogo vão rodear, de entre quatro opções, a sílaba que eu vos pedir. Para ninguém saltar linhas, lá estão as habituais imagens, à esquerda, onde devem colocar o vosso dedo.*

Nota: Fazer os dois itens de exemplo de forma coletiva.

Item-exemplo 1

Instrução: *Olhem para a imagem dos óculos. Rodeiem a sílaba [ta] (tá) (como em tapo)*

Item-exemplo 2

Instrução: *Olhem para a imagem da tesoura. Rodeiem a sílaba [lu] (lu). (como em lupa)*

Itens da prova

Nota: O exemplo fornecido entre parênteses não faz parte da instrução, apenas serve como referência para o professor.

<i>(Estrela)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba que se pode ler [lɛ] (lé). (como em <u>le</u> me)	(le)
<i>(Bola)</i>	Olhem para a imagem da bola. À frente, rodeiem a sílaba que se pode ler [tu] (tu). (como em <u>tu</u> cano)	(tu)
<i>(Coração)</i>	Olhem para a imagem do coração. À frente, rodeiem a sílaba que se pode ler [tɛ] (té). (como em <u>te</u> cla)	(te)
<i>(Sol)</i>	Olhem para a imagem do Sol. À frente, rodeiem a sílaba [ti] (ti). (como em <u>ti</u> no)	(ti)
<i>(Estrela)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba que se pode ler [la] (lá). (como em <u>la</u> ço)	(la)
<i>(Bola)</i>	Olhem para a imagem da bola. À frente, rodeiem a sílaba [ˈtɔ] (tó). (como em <u>to</u> ca)	(to)
<i>(Coração)</i>	Olhem para a imagem do coração. À frente, rodeiem a sílaba [lɔ] (ló). (como em <u>lo</u> ta)	(lo)
<i>(Sol)</i>	Olhem para a imagem do Sol. À frente, rodeiem a sílaba [lu] (lu). (como em <u>lu</u> pa)	(lu)

<i>(Estrela)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [li] (<i>li</i>). (<i>como em <u>li</u>ma</i>)	(li)
<i>(Bola)</i>	Olhem para a imagem da bola. À frente, rodeiem a sílaba que se pode ler [ta] (<i>tá</i>). (<i>como em <u>ta</u>co</i>)	(ta)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta

Máximo: 10 pontos

2. Jogo «Como se escrevem as letras e as sílabas?»

Instrução:

O segundo jogo que vamos fazer é o jogo «Como se escrevem as letras e as sílabas?». À frente de cada imagem que eu nomear, vão escrever o que vos pedir.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a letra <t> (t) minúscula.
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a sílaba [la] (lá). (como em <u>l</u> ata)
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a letra <l> (L) maiúscula.
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a letra <t>(T) maiúscula.
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a sílaba [ti]. (como em <u>T</u> imor)
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a sílaba [lu]. (como em <u>l</u> uta)
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a letra <l> (l) minúscula.
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a sílaba [tɛ] (té). (como em <u>t</u> édio)
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a sílaba [ta] (tá). (como em <u>t</u> aça)
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a sílaba [li] (li). (como em <u>l</u> imão)
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a sílaba [lɔ] (ló). (como em <u>l</u> ogo)
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a sílaba [tu] (tu). (como em <u>t</u> ucano)
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a sílaba [lɛ] (lé). (como em <u>l</u> eme)
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a sílaba [tɔ] (tó). (como em <u>t</u> oque)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta.













Máximo: 14 pontos

Monitorização 8 – Folha de respostas: t | l

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____















Escola: _____ Professor(a): _____

1. Jogo «Caça às sílabas»

	ta	la	le	to
	li	lu	te	tu
	ta	te	la	le
	tu	ti	lu	lo
	te	ta	li	le
	ti	te	li	lo
	te	ta	le	la
	to	lo	lu	tu
	lo	lu	tu	to
	lu	tu	to	la
	ti	te	li	le
	te	ta	la	le

Total: _____

2. Jogo «Como se escrevem as letras e as sílabas?»

Total: _____

RESULTADO FINAL: _____

Monitorização 9 – Instruções: l ; al | el | il | ol | ul

1. Jogo «Caça às sílabas»

Instrução: *Neste jogo vão rodear, de entre quatro opções, a sílaba que eu vos pedir. Para ninguém saltar linhas, lá estão as habituais imagens, à esquerda, onde devem colocar o dedo.*

Nota: Fazer os dois itens de exemplo de forma coletiva.

Item-exemplo 1

Instrução: *Olhem para a imagem dos óculos. Rodeiem a sílaba [aʃ] (al). (como em alto)*

Item-exemplo 2

Instrução: *Olhem para a imagem da tesoura. Rodeiem a sílaba [lu] (lu). (como em lume)*

Itens da prova

Nota: O exemplo fornecido entre parênteses não faz parte da instrução, apenas serve como referência para o professor.

<i>(Estrela)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [lɛ] (<i>lé</i>). (como em <u>le</u> bre)	(le)
<i>(Bola)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [uʃ] (<i>ul</i>). (como em <u>ú</u> ltimo)	(ul)
<i>(Coração)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [ɛʃ] (<i>él</i>). (como em <u>me</u> l)	(el)
<i>(Sol)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [iʃ] (<i>il</i>). (como em <u>fi</u> lme)	(il)
<i>(Estrela)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [la] (<i>lá</i>). (como em <u>la</u> ço)	(la)
<i>(Bola)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [oʃ] (<i>ol</i>). (como em <u>fa</u> rol)	(ol)
<i>(Coração)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [lo] (<i>ló</i>). (como em <u>ca</u> lote)	(lo)
<i>(Sol)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [lu] (<i>lu</i>). (como em <u>Lu</u> cinda)	(lu)
<i>(Estrela)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [li] (<i>li</i>). (como em <u>ali</u>)	(li)
<i>(Bola)</i>	Olhem para a imagem da estrela. À frente, rodeiem a sílaba [aʃ] (<i>ál</i>). (como em <u>fa</u> lta)	(al)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta

Máximo: 10 pontos

2. Jogo «Como se escrevem as letras e as sílabas?»

Instrução: *O segundo jogo que vamos fazer chama-se «Como se escrevem as letras e as sílabas?» Já sabem como funciona este jogo, pois já. É só escrever o que vos pedir. Para não haver enganos, lá estão as imagens à esquerda, para ninguém saltar linhas.*

(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a letra <l> (l) minúscula.
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a sílaba [la] (lá). (como em laca)
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a letra <L> (L) maiúscula.
(Sol)	À frente da imagem do Sol, escrevam a sílaba [iʃ] (il). (como em funil)
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a sílaba [aʃ] (ál). (como em canal)
(Bola)	À frente, escrevam a sílaba [lu] (lu). (como em luminoso)
(Coração)	À frente da imagem da bola, escrevam a sílaba [ɛʃ] (é). (como em melga)
(Sol)	À frente da imagem do Sol, escrevam a sílaba [li] (li). (como em lilás)
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a sílaba [lɔ] (ló). (como em loja)
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a sílaba [uʃ] (ul). (como em pulso)
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a sílaba [lɛ] (lé). (como em colega)
(Sol)	À frente da imagem do Sol, escrevam a sílaba [ɔʃ] (ól). (como em molde)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta













Máximo: 12 pontos

Monitorização 9 – Folha de respostas: l; al | el | il | ol | ul

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____













Escola: _____ Professor(a): _____

1. Jogo «Caça às sílabas»

	ta	la	al	pa
	tu	lu	pu	ul
	el	te	pe	le
	tu	pu	lu	ul
	te	pe	el	le
	ti	il	li	pi
	al	ta	pa	la
	to	lo	ol	po
	lo	lu	ol	to
	lu	tu	ul	pu
	ti	il	li	pi
	ta	pa	la	al

Total: _____

2. Jogo «Como se escrevem as letras e as sílabas?»

Total: _____

RESULTADO FINAL: _____

Monitorização 9 – Folha de registo do professor: l ; al | el | il | ol | ul

Nome do aluno	Jogo «Caça às sílabas» (máx.10)	Jogo «Como se escrevem as letras e as sílabas?» (máx.12)	Resultado Final (máx.22)	Resultado em % (máx.100)

Monitorização 10 – Instruções: l; al | el | il | ol | ul; d**1. Jogo “Como se leem as palavras?”**

Instrução: *Neste jogo, chamado «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?”

Instrução: *Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.*

Itens da prova

(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra lida .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra dela .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam palavra lote .
(Sol)	À frente da imagem do sol, escrevam a palavra dual .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra ledo .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra delta .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a palavra lido .
(Sol)	À frente da imagem do sol, escrevam a palavra dote .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra dia .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra luta .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a palavra til .
(Sol)	À frente da imagem do sol, escrevam a palavra polpa .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra adulta .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra data .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam palavra toldo .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente;

0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 10 – Lista de palavras: l; al | el | il | ol | ul; d**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

lida

dela

lote

dual

ledo

delta

lido

dote

dia

luta

til

polpa

adulta

data
















toldo

Monitorização 10 – Folha de respostas: l; al | el | il | ol | ul; d

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 10 – Folha de registo do professor: l; al | el | il | ol | ul; d

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	lida	dela	lote	dual	ledo	delta	lido	dote	dia	luta	til	polpa	adulta	data	toldo	Total (máx.22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta.

Monitorização 10 – Folha de registo do professor: l; al | el | il | ol | ul; d

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx.100)	
	lida	dela	lote	dual	ledo	delta	lido	dote	dia	luta	til	polpa	adulta	data	toldo			Total (máx. 15)

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = palavra escrita incorretamente.

Monitorização 11 – Instruções: d | m

1. Jogo «Como se leem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?”»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra muda .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra dama .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a palavra moda .
(Sol)	À frente da imagem do sol, escrevam a palavra demão .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra duma .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra delta .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a palavra duelo .
(Sol)	À frente da imagem do sol, escrevam a palavra meta .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra doida .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra demo .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a palavra dilui .
(Sol)	À frente da imagem do sol, escrevam a palavra adotado .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra mata .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra mito .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a palavra deleite .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente (em palavras de 2 sílabas e 3 sílabas, respetivamente); 0 pontos = todas as sílabas da palavra incorretamente escritas.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 11 – Lista de palavras: d | m**Jogo 1 “Como se leem as palavras?”»**

muda

dama

moda

demão

duma

delta

duelo

meta

doida

demo

dilui

adotado

mata

mito
















deleite

Monitorização 11 – Folha de respostas: d | m

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 11 – Folha de registo do professor: d | m

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	muda	dama	moda	demão	duma	delta	duelo	meta	doida	demo	dilui	adotado	mata	mito	deleite	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta.

Monitorização 11 – Folha de registo do professor: d | m

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)	
	muda	dama	moda	demão	duma	delta	duelo	meta	doida	demo	dilui	adotado	mata	mito	deleite			Total (máx. 15)

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 12 – Instruções: m | v

1. Jogo “Como se leem as palavras?”

Instrução: *Neste jogo, a que dei o nome «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e sem silabação; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas da palavra; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra óvulo .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra vulto .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a palavra voto .
(Sol)	À frente da imagem do sol, escrevam a palavra móvel .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra mil .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra pomada .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a palavra muleta .
(Sol)	À frente da imagem do sol, escrevam a palavra violeta .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra oval .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra metade .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a palavra valeta .
(Sol)	À frente da imagem do sol, escrevam a palavra mola .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela, escrevam a palavra mito .
(Bola)	À frente da imagem da bola, escrevam a palavra vela .
(Coração)	À frente da imagem do coração, escrevam a palavra veia .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente;

0 pontos = todas as sílabas incorretamente escritas.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 12 – Lista de palavras: m | v**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

óvulo

vulto

voto

móvel

mil

pomada

muleta

violeta

oval

metade

valeta

mola

mito

vela
















veia

Monitorização 12 – Folha de respostas: m | v

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 12 – Folha de registo do professor: m | v

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	óvulo	vulto	voto	móvel	mil	pomada	muleta	violeta	oval	metade	valeta	mola	mito	vela	veia	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e sem silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta.

Monitorização 12 – Folha de registo do professor: m | v

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)
	óvulo	vulto	voto	móvel	mil	pomada	muleta	violeta	oval	metade	valeta	mola	mito	vela	veia			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = palavra escrita incorretamente

Monitorização 13 – Instruções: v | c

1. Jogo «Como se leem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra couve .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra calvo .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra vaca .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra cidade .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra covil .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra cova .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra cedo .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra culto .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra vulcão .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra cavaca .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra culpa .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra vilão .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra cola .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra volátil .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra couval .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas escritas incorretamente

Máximo: 15 pontos

Monitorização 13 – Lista de palavras: v | c**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

couve

calvo

vaca

cidade

covil

cova

cedo

culto

vulcão

cavaca

culpa

vilão

cola

volátil
















couval

Monitorização 13 – Folha de respostas: v | c

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
Total: _____	

Monitorização 13 – Folha de registo do professor: v | c

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	couve	calvo	vaca	cidade	covil	cova	cedo	culto	vulcão	cavaca	culpa	vilão	cola	volátil	couval	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta.

Monitorização 13 – Folha de registo do professor: v | c

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)
	couve	calvo	vaca	cidade	covil	cova	cedo	culto	vulcão	cavaca	culpa	vilão	cola	volátil	couval			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 14 – Instruções: c | q

1. Jogo «Como se leem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, a que dei o nome «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra duque .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra quilo .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra célula .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra quivi .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra quieto .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra capitão .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra cima .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra comida .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra camelo .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra queda .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra cilada .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra cédula .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra queque .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra queima?
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra cume .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 14 – Lista de palavras: c | q**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

duque

quilo

célula

quivi

quieto

capitão

cima

comida

camelo

queda

cilada

cédula

queque
















queima

cume

Monitorização 14 – Folha de respostas: c | q

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

Total: _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Monitorização 14 – Folha de registo do professor: c | q

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	duque	quilo	célula	quivi	quieto	capitão	cima	comida	camelo	queda	cilada	cédula	queque	queima	cume	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 14 – Folha de registo do professor: c | q

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)
	duque	quilo	célula	quivi	quieto	capitão	cima	comida	camelo	queda	cilada	cédula	queque	quota	cume			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 15 – Instruções: q | n

1. Jogo “Como se leem as palavras?”

Instrução: *Neste jogo, a que dei o nome «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?”»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra quilate .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra nave .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra neto .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra leque .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra quina .
(Bola)	À frente da imagem bola escrevam a palavra aquela .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra menina .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra pequeno .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra novela .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra máquina .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra aquilo .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra toque .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra nula .
(Bola)	À frente da imagem bola escrevam a palavra nota .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra noite .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 15 – Lista de palavras: q | n**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

quilate

nave

neta

leque

quina

aquela

menina

pequeno

novela

máquina

aquilo

toque

nula

nota
















noite

Monitorização 15 – Folha de respostas: q | n

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 15 – Folha de registo do professor: q | n

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	quilate	nave	neta	leque	quina	aquela	menina	pequeno	novela	máquina	aquilo	toque	nula	nota	noite	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 15 – Folha de registo do professor: q | n

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)
	quilate	nave	neta	leque	quina	aquela	menina	pequeno	novela	máquina	aquilo	toque	nula	nota	noite			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 16 – Instruções: n | r | rr

1. Jogo «Como se leem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra rena .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra corrida .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra torrada .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra ritual .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra derrota .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra minuto .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra nível .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra nove .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra terreno .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra canela .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra rumo .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra arrumo .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra ramo .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra rota .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra reinado .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 16 – Lista de palavras: n | r | rr**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

rena

corrida

torrada

ritual

derrota

minuto

nível

nove

terreno

canela

rumo

arrumo

ramo

rota
















reinado

Monitorização 16 – Folha de respostas: n | r | rr

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

Jogo 2 «Como se escrevem as palavras»

	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
Total: _____	

Monitorização 16 – Folha de registo do professor: n | r | rr

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	rena	corrida	torrada	ritual	derrota	minuto	nível	nove	terreno	canela	rumo	arrumo	ramo	rota	reinado	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas;

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 16 – Folha de registo do professor: n | r | rr

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)	
	rena	corrida	torrada	ritual	derrota	minuto	nível	nove	terreno	canela	rumo	arrumo	ramo	rota	reinado				

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 17 – Instruções: r | rr | -r- | ar | er | ir | or | ur**1. Jogo «Como se leem as palavras?»**

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.*

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra nora .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra urna .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra ralado .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra torrão .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra relva .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra erva .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra correto .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra maduro .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra ouvir .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra aroma .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra orca .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra careta .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra corrido .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra marca .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra narrador .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 17 – Lista de palavras: r | rr | -r- | ar | er | ir | or | ur**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

nora

urna

ralado

torrão

relva

erva

correto

maduro

ouvir

aroma

orca

careta

corrido

marca
















narrador

Monitorização 17 – Folha de respostas: r | rr | -r- | ar | er | ir | or | ur

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 17 – Folha de registo do professor: r | rr | -r | ar | er | ir | or | ur

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	nora	urna	ralado	torrão	relva	erva	correto	maduro	ouvir	aroma	orca	careta	corrido	marca	narrador	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 17 – Folha de registo do professor: r | rr | -r | ar | er | ir | or | ur

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)	
	nora	urna	ralado	torrão	relva	erva	correto	maduro	ouvir	aroma	orca	careta	corrido	marca	narrador			Total (máx. 15)

Jogo 2. Cotação 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 18 – Instruções: -r- | ar | er | ir | or | ur | b**1. Jogo “Como se leem as palavras?”**

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra cabelo .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra cair .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra marina .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra bicudo .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra caro .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra altura .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra lavar .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra aberto .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra borda .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra parede .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra beco .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra bota .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra bule .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra burca .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra parado .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 18 – Lista de palavras: -r- | ar | er | ir | or | ur | b**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

cabelo

cair

marina

bicudo

caro

altura

lavar

aberto

borda

parede

beco

bota

bule

burca
















parado

Monitorização 18 – Folha de respostas: -r- | ar | er | ir | or | ur | b

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 18 – Folha de registo do professor: -r- | ar | er | ir | or | ur | b

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	cabelo	cair	marina	bicudo	caro	altura	lavar	aberto	borda	parede	beco	bota	bule	burca	parado	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 18 – Folha de registo do professor: -r- | ar | er | ir | or | ur | b

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)
	cabelo	cair	marina	bicudo	caro	altura	lavar	aberto	borda	parede	beco	bota	bule	burca	parado			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 19 – Instruções: b | g

1. Jogo “Como se leem as palavras?”

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra bula .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra legume .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra guitarra .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra gabinete .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra boga .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra boicote .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra gaiola .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra cogumelo .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra baguete .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra borrego .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra babete .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra gomo .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra goiaba .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra bailarico .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra bago .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 19 – Lista de palavras: b | g**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

bula

legume

guitarra

gabinete

boga

boicote

gaiola

cogumelo

baguete

borrego

babete

gomo

goiaba

bailarico
















bago

Monitorização 19 – Folha de respostas: b | g

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 19 – Folha de registo do professor: b | g

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	bula	legume	guitarra	gabinete	boga	boicote	gaiola	cogumelo	baguete	borrego	babete	gomo	goiaba	bailarico	bago	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 19 – Folha de registo do professor: b | g

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)
	bula	legume	guitarra	gabinete	boga	boicote	gaiola	cogumelo	baguete	borrego	babete	gomo	gotaba	bailarico	bago			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 20 – Instruções: g | j

1. Jogo “Como se leem as palavras?”

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra jaula .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra gota .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra janela .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra juba .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra gelatina .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra garra .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra gelado .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra gula .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra jogador .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra magia .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra girino .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra jarro .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra gelo .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra joia .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra gorro .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 20 – Lista de palavras: g | j**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

jaula

gota

janela

juba

gelatina

garra

gelado

gula

jogador

magia

girino

jarro

gelo

joia
















gorro

Monitorização 20 – Folha de respostas: g | j

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

Jogo 2 «Como se escrevem as palavras»

Total: _____

Monitorização 20 – Folha de registo do professor: g | j

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	jaula	gota	janela	juba	gelatina	garra	gelado	gula	jogador	magia	girino	jarro	gelo	joia	gorro	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 20 – Folha de registo do professor: g | j

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)
	jaula	gota	janela	juba	gelatina	garra	gelado	gula	jogador	magia	girino	jarro	gelo	joia	gorro			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 21 – Instruções: j | f

1. Jogo “Como se leem as palavras?”

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação.: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?”»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra jura .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra javali .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra jipe .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra tijolo .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra girafa .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra figo .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra laje .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra foca .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra feto .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra fado .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra judeu .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra fuga .

(Estrela) À frente da imagem da estrela escrevam a palavra **foice**.

(Bola) À frente da imagem da bola escrevam a palavra **feira**.

(Coração) À frente da imagem do coração escrevam a palavra **pifou**.

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 21 – Lista de palavras: j | f**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

jura

javali

jipe

tijolo

girafa

figo

laje

foca

feto

fado

judeu

fuga

foice

feira
















pifou

Monitorização 21 – Folha de respostas: j | f

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 21 – Folha de registo do professor: j | f

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	jura	javali	jipe	tijolo	girafa	figo	laje	foca	feto	fado	judeu	fuga	foice	feira	pifou	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas das palavras.

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 21 – Folha de registo do professor: j | f

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)
	jura	javali	jipe	tijolo	girafa	figo	laje	foca	feto	fado	judou	fuga	foice	feira	pifou			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 22 – Instruções: f | s | -ss-

1. Jogo “Como se leem as palavras?”

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?”»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra seda .
(Bola)	À frente da imagem da bola a palavra ferro .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra assado .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra falso .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra soja .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra fome .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra nosso .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra sujo .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra fumo .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra saber .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra sina .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra sossego .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra assinado .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra figueira .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra possuir .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas das palavras escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 22 – Lista de palavras: f | s | -ss-**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

seda

ferro

assado

falso

soja

fome

nosso

sujo

fumo

saber

sina

sossego

assinado

figueira
















possuir

Monitorização 22 – Folha de respostas: f | s | -ss-

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 22 – Folha de registo do professor: f | s | -ss-

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	seda	ferro	assado	falso	soja	fome	nosso	sujo	fumo	saber	sina	sossego	assinado	figueira	possuir	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta.

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 22 – Folha de registo do professor: f | s | -ss

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)
	seda	ferro	assado	falso	soja	fome	nosso	sujo	fumo	saber	sina	sossego	assinado	figueira	possuir			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = palavra escrita incorretamente

Monitorização 23 – Instruções: s | -ss-; as | es | is | os | us; ça | ço | çu ; z**1. Jogo “Como se leem as palavras?”**

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra piza .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra taça .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra passé .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra mosca .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra azul .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra sapo .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra massa .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra laço .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra lesma .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra buzina .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra seta .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra açude
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra asma .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra musgo .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra fisga .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 23 – Lista de palavras: s | -ss- ; as | es | is | os | us ; ça | ço | çu ; z**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

piza

taça

passé

mosca

azul

sapo

massa

laço

lesma

buzina

seta

açude

asma

musgo
















fisga

Monitorização 23 – Folha de respostas: s | -ss- ; as | es | is | os | us ; ça | ço | çu ; z

Nome: _____ Data: ____/____/____

Escola: _____ Professor(a): _____

Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 23 – Folha de registo do professor: s | -ss-; as | es | is | os | us; ça | ço | çu; z

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	piza	taça	passe	mosca	azul	sapo	massa	laço	lesma	buzina	seta	açude	asma	musgo	figa	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 23 – Folha de registo do professor: s | -ss-; as | es | is | os | us; ça | ço | çu; z

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)
	piza	taça	passé	mosca	azul	sapo	massa	laço	lesma	buzina	seta	açude	asma	musgo	figa			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 24 – Instruções: z; az | ez | iz | oz | uz; h

1. Jogo “Como se leem as palavras?”

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?”»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra baliza .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra zero .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra feroz .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra nariz .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra harpa .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra hino .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra humilde .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra cabaz .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra azoto .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra talvez .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra jazigo .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra Zulmira .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra capuz .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra hera .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra horror .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 10 pontos

Monitorização 24 – Lista de palavras: z | h**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

baliza

zero

feroz

nariz

harpa

hino

humilde

cabaz

azoto

talvez

jazigo

Zulmira

capuz

hera
















horror

Monitorização 24 – Folha de respostas: z | h

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 24 – Folha de registo do professor: z | h

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	baliza	zero	feroz	nariz	harpa	hino	humilde	cabaz	azoto	talvez	jazigo	Zulmira	capuz	hera	horror	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 24 – Folha de registo do professor: z | h

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)	
	baliza	zero	feroz	nariz	harpa	hino	humilde	cabaz	azoto	talvez	jazigo	Zulmira	capuz	hera	horror			Total (máx. 15)

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 25 – Instruções: h | x | ch

1. Jogo “Como se leem as palavras?”

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra chuva .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra chinelo .
(Coração)	À frente da imagem da estrela escrevam palavra chefe .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra tocha .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra peixe .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra lixo .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra xarope .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra hotel .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra hiato .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra humidade .
(Coração)	À frente da imagem da estrela escrevam palavra hábil .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra humano .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra xícara .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra choque .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra luxuosa .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 25 – Lista de palavras: h | x | ch**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

chuva

chinelos

chefe

tocha

peixe

lixo

xarope

hotel

hiato

humidade

hábil

humano

xícara

choque
















luxuosa

Monitorização 25 – Folha de respostas: h | x | ch

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 25 – Folha de registo do professor: h | x | ch

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	chuva	chinelo	chefe	tocha	peixe	lixo	xarope	hotel	hiato	humidade	hábil	humano	xícara	choque	luxuosa	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta.

Monitorização 25 – Folha de registo do professor: h | x | ch

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)	
	chuva	chinelo	chefe	tocha	peixe	lixo	xarope	hotel	hiato	humidade	hábil	humano	xícara	choque	luxuosa			Total (máx. 15)

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = palavra escrita incorretamente.

Monitorização 26 – Instruções: x ; ch ; an | en | in | on | un**1. Jogo “Como se leem as palavras?”**

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?”»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra exame .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra fixador .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra baixo .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra xilofone .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra auxiliar .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra choro .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra fungo .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra pinto .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra lenda .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra canto .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra onda .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra chutar .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra chita .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra bolacha .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra toxina .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 26 – Lista de palavras: x; ch; an | en | in | on | un**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

exame

fixador

baixo

xilofone

auxiliar

choro

fungo

pinto

lenda

canto

onda

chutar

chita

bolacha
















toxina

Monitorização 26 – Folha de respostas: x; ch; an | en | in | on | un

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 26 – Folha de registo do professor: x ; ch ; an | en | in | on | un

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	exame	fixador	baixo	xilofone	auxiliar	choro	fungo	pinto	lenda	canto	onda	chutar	chita	bolacha	toxina	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 26 – Folha de registo do professor: x ; ch ; an | en | in | on | un

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)	
	exame	fixador	baixo	xilofone	auxiliar	choro	fungo	pinto	lenda	canto	onda	chutar	chita	bolacha	toxina			Total (máx. 15)

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 27 – Instruções: an | en | in | on | un; am | em | im | om | um**1. Jogo “Como se leem as palavras?”**

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra mun<u>d</u>o .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra f<u>e</u>nda .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra l<u>i</u>ndo .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra co<u>n</u>dão .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra ma<u>n</u>ga .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra bo<u>t</u>im .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra jo<u>v</u>em .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra lo<u>m</u>ba .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra ca<u>m</u>po .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra la<u>m</u>ento .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra u<u>m</u>bigo .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra co<u>m</u>põe .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra vi<u>n</u>da .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra co<u>m</u>um .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra le<u>n</u>tidão .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

Monitorização 27 – Lista de palavras: an | en | in | on | un; am | em | im | om | um**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

munáo

fenda

lindo

condão

manga

botim

jovem

lomba

campo

lamento

umbigo

compõe

vinda

comum
















lentidão

Monitorização 27 – Folha de respostas: an | en | in | on | un; am | em | im | om | um

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 27 – Folha de registo do professor: an | en | in | on | un; am | em | im | om | um

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»																
	mundo	fenda	lindo	condão	manga	botim	jovem	lomba	campo	lamento	umbigo	compõe	vinda	tanto	lentidão	Total (máx. 22.5)	

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 27 – Folha de registo do professor: an | en | in | on | un; am | em | im | om | um

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															Total (máx. 15)	Resultado (máx. 37.5)	Resultado % (máx. 100)

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 28 – Instruções: am | em | im | om | um;| ens | ins | ons | uns**1. Jogo “Como se leem as palavras?”**

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 13.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra tempo .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra limpo .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra pomba .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra tumba .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra fins .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra alguns .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra bombons .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra viagens .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra ampola .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 9 pontos

Monitorização 28 – Lista de palavras: am | em | im | om | um; | ens | ins | ons | uns**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

tempo

limpo

pomba

tumba

fins

alguns

bombons

viagens










ampola

Monitorização 28 – Lista de palavras: am | em | im | om | um;| ens | ins | ons | uns

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

	
	
	
	
	
	
	
	
	
Total: _____	

Monitorização 28 – Folha de registo do professor: am | em | im | om | um;| ens | ins | ons | uns

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»									
	tempo	limpo	pomba	tumba	fins	alguns	bombons	viagens	ampola	Total (máx. 13.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 28 – Folha de registo do professor: am | em | im | om | um; | ens | ins | ons | uns

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»									Total (máx. 9)	Resultado (máx. 22.5)	Resultado % (máx. 100)	
	tempo	limpo	pomba	tumba	fins	alguns	bombons	viagens	ampola				

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = palavra escrita incorretamente

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 29 – Instruções: ens | ins | ons | uns; nh

1. Jogo “Como se leem as palavras?”

Instrução: *Neste jogo, a que dei o nome «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 15 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.*

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra ranhura .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra minhoca .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra vinheta .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra renhido .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra banho .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra aranha .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra comuns .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra constipação .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra inspeção .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra barragens .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 10 pontos

Monitorização 29 – Lista de palavras: ens | ins | ons | uns ; nh**Jogo «Como se leem as palavras?»**

ranhura

minhoca

vinheta

renhido

banho

aranha

comuns

constipações

inspeção











barragens

Monitorização 29 – Folha de respostas: ens | ins | ons | uns; nh

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
Total: _____	

Monitorização 29 – Folha de registo do professor: ens | ins | ons | uns ; nh

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»										
	ranhura	minhoca	vinheta	renhido	banho	aranha	comuns	constipação	inspeção	barragens	Total (máx. 15)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 29 – Folha de registo do professor: ens | ins | ons | uns; nh

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»										Total (máx. 10)	Resultado (máx. 25)	Resultado % (máx. 100)
	ranhura	minhoca	vinheta	renhido	banho	aranha	comuns	constipação	inspeção	barragens			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 30 – Instruções: nh | lh

1. Jogo «Como se leem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 15 pontos

Observação.: Tarefa individual

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra telhudo .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra cambalhota .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra colhido .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra bilhete .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra bolha .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra banha .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra nenhum .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra conhecer .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra companhia .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra minhoca .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 10 pontos

Monitorização 30 – Lista de palavras: nh | lh**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

telhudo

cambalhota

colhido

bilhete

bolha

banha

nenhum

conhece

companhia











minhoca

Monitorização 30 – Folha de respostas: nh | lh

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 30 – Folha de registo do professor: nh | lh

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»										
	telhudo	cambalhota	colhido	bilhete	bolha	banha	nenhum	conhecer	companhia	minhoca	Total (máx. 15)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 30 – Folha de registo do professor: nh | lh

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»										Resultado (máx. 25)	Resultado % (máx. 100)	
	telhudo	cambalhota	colhido	bilhete	bolha	banha	nenhum	conhecer	companhia	minhoca			Total (máx. 10)

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 31 – Instruções: lh; br | cr | dr | fr**1. Jogo «Como se leem as palavras?»**

Instrução:

Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 13.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.*

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra anilha .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra detalhe .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra frota .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra filhote .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra tolhido .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra abelhudo .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra padre .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra cravo .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra briga .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 9 pontos

Monitorização 31 – Lista de palavras: lh; br | cr | dr | fr**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

anilha

detalhe

frota

filhote

tolhido

abelhudo

padre

cravo










briga

Monitorização 31 – Folha de respostas: lh; br | cr | dr | fr

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 31 – Folha de registo do professor: lh; br | cr | dr | fr

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»									
	anilha	detalhe	frota	filhote	tolhido	abelhudo	padre	cravo	briga	Total (máx. 13.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 31 – Folha de registo do professor: lh ; br | cr | dr | fr

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»									Resultado (máx. 22.5)	Resultado % (máx. 100)
	anilha	detalhe	frota	filhote	tolhido	abelhudo	padre	cravo	briga		

**Jogo
2.**

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 32 – Instruções: br | cr | dr | fr | gr | pr | tr | vr**1. Jogo «Como se leem as palavras?»**

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 12 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra lucro .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra drama .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra cabra .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra gruta .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra cofre .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra livre .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra praga .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra truta .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 8 pontos

Monitorização 32 – Lista de palavras: br | cr | dr | fr | gr | pr | tr | vr**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

lucro

drama

cabra

gruta

cofre

livre

praga









truta

Monitorização 32 – Folha de respostas: br | cr | dr | fr | gr | pr | tr | v

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

	
	
	
	
	
	
	
	
	Total: _____

Monitorização 32 – Folha de registo do professor: br | cr | dr | fr | gr | pr | tr | vr

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»								Total (máx. 12)
	lucro	drama	cabra	gruta	cofre	livre	praga	truta	

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 32 – Folha de registo do professor: br | cr | dr | fr | gr | pr | tr | vr

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»								Total (máx. 8)	Resultado (máx. 20)	Resultado % (máx. 100)
	lucro	drama	cabra	gruta	cofre	livre	praga	truta			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 33 – Instruções: gr | pr | tr | vr | bl | cl | fl**1. Jogo «Como se leem as palavras?»**

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 15 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra clima .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra atraso
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra praia .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra tigre .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra lavra .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra blusa .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra flora .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra bloco .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra flecha .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra cloro .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente;
0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 10 pontos

Monitorização 33 – Lista de palavras: gr | pr | tr | vr | bl | cl | fl**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

clima

atraso

praia

tigre

lavra

blusa

flora

bloco

flecha











cloro

Monitorização 33 – Folha de respostas: gr | pr | tr | vr | bl | cl | fl

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 33 – Folha de registo do professor: gr | pr | tr | vr | bl | cl | fl

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»										
	clima	atraso	praia	tigre	lavra	blusa	flora	foco	flecha	cloro	Total (máx. 15)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização 33 – Folha de registo do professor: gr | pr | tr | vr | bl | cl | fl

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»										Total (máx. 10)	Resultado (máx. 25)	Resultado % (máx. 100)
	clima	atraso	praia	tigre	lavra	blusa	flora	floco	flecha	cloro			

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização 34 – Instruções: bl | cl | fl | gl | tl | pl**1. Jogo “Como se leem as palavras?”**

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 18 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?”»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra flauta .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra sigla .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra neblina .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra tecla .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra classe .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra duplo .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra glacial .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra atleta .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra pluma .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra atlas .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra bloqueado .
(Sol)	À frente da imagem do sol escrevam a palavra aflição .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 12 pontos

Monitorização 34 – Lista de palavras: bl | cl | fl | gl | tl | pl**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

flauta

sigla

neblina

tecla

classe

duplo

glacial

atleta

pluma

atlas

bloqueado













aflição

Monitorização 34 – Folha de respostas: bl | cl | fl | gl | tl | pl

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo “Como se escrevem as palavras?»

Total: _____

Monitorização 34 – Folha de registo do professor: bl | cl | fl | gl | tl | pl

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»												
	flauta	sigla	neblina	tecla	classe	duplo	glacial	atleta	pluma	atlas	bloqueado	aflição	Total (máx. 18)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização 34 – Folha de registo do professor: bl | cl | fl | gl | tl | pl

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»												Total (máx. 12)	Resultado (máx. 30)	Resultado % (máx. 100)	
	flauta	sigla	neblina	tecla	classe	duplo	glacial	atleta	pluma	atlas	bloqueado	aflição				

Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Viana, F. L., Ribeiro, I. Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M^a Céu & Ramos, R. (2023).

Arriscar a mudança. Os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita.

Fundação Vasco Vieira de Almeida | Fundação Calouste Gulbenkian | Investigare.

Monitorização do final do 1º período

Monitorização do final do 1º período – Instruções: Vogais orais e nasais, ditongos e consoantes p | t | l | d

1. Jogo «Vogais escondidas»

Professor: *Neste jogo vão rodear, das quatro opções, a letra correta que corresponde ao que vos vou dizer. Atenção: Pode haver mais do que uma opção correta.*

(Estrela)	Rodeiem as letras que se podem ler [e], (como na palavra <i>cedo</i>). (E, e)
(Bola)	Rodeiem as letras que se podem ler [o], como na palavra <i>avô</i> . (O, o)
(Coração)	Rodeiem as letras que se podem ler [u], como nas palavras <i>uva</i> e <i>barro</i> . (u, O)
(Sol)	Rodeiem as letras que se podem ler [i], como na palavra <i>tangerina</i> . (e, E)
(Estrela)	Rodeiem as letras que se podem ler [i], como na palavra <i>girafa</i> . (l, i)
(Bola)	Rodeiem as letras que se podem ler [a], como na palavra <i>água</i> . (a, A)
(Coração)	Rodeiem as letras que se podem ler [ɔ], como na palavra <i>óculos</i> . (O, o)
(Sol)	Rodeiem as letras que se podem ler [e], como na palavra <i>anel</i> . (A, a)
(Estrela)	Rodeiem as letras que se podem ler [i], como nas palavras <i>igreja</i> e <i>elefante</i> . (e, i).
(Bola)	Rodeiem as letras que se podem ler [u], como na palavra <i>burro</i> . (U, u)
(Coração)	Rodeiem as letras que se podem ler [ɛ], como na palavra <i>égua</i> . (e, E)

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0.5 pontos = uma letra identificada corretamente; 0 pontos = resposta incorreta.

Máximo: 11 pontos

2. Jogo «Ditongos e sílabas escondidas»

Professor: Neste jogo vão rodear, de entre três opções, a sílaba que corresponde ao que vos vou dizer.

(Estrela)	Olhem para a imagem da estrela. Rodeiem o ditongo [ej] (ei).
(Bola)	Olhem para a imagem da bola. Rodeiem a sílaba [it] (il).
(Coração)	Olhem para a imagem do coração. Rodeiem a sílaba [ěj] (ãe).
(Sol)	Olhem para a imagem do Sol. Rodeiem o ditongo [ow] (ou).
(Estrela)	Olhem para a imagem da estrela. Rodeiem o ditongo [uj] (ui).
(Bola)	Olhem para a imagem da bola. Rodeiem a sílaba ['ut] (ul).
(Coração)	Olhem para a imagem do coração. Rodeiem o ditongo [aw] (au).
(Sol)	Olhem para a imagem do Sol. Rodeiem o ditongo [ěw] (ão).
(Estrela)	Olhem para a imagem da estrela. Rodeiem a sílaba [et] (el).
(Bola)	Olhem para a imagem da bola. Rodeiem o ditongo [ew] (eu).
(Coração)	Olhem para a imagem do coração. Rodeiem o ditongo [iw] (iu).
(Sol)	Olhem para a imagem do Sol. Rodeiem a sílaba [at] (al).
(Estrela)	Olhem para a imagem da estrela. Rodeiem o ditongo [oj] (oi).
(Bola)	Olhem para a imagem da bola. Rodeiem o ditongo [ěj] (õe).
(Coração)	Olhem para a imagem do coração. Rodeiem a sílaba [ot] (ol).
(Sol)	Olhem para a imagem do Sol. Rodeiem o ditongo [aj] (ai).
(Estrela)	Olhem para a imagem da estrela. Rodeiem a sílaba ['pa] (pá).
(Bola)	Olhem para a imagem da bola. Rodeiem a sílaba ['te] (té).
(Coração)	Olhem para a imagem do coração. Rodeiem a sílaba [li] (li).
(Sol)	Olhem para a imagem do Sol. Rodeiem a sílaba ['dɔ] (dó).
(Estrela)	Olhem para a imagem da estrela. Rodeiem a sílaba [tu] (tu).

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta.

Máximo: 21 pontos

3. Jogo «Como se escrevem as letras?»

Professor: Vou dizer o nome de uma letra e vocês vão escrevê-la abaixo da imagem indicada.

Devem escrever em letra minúscula manuscrita.

(Estrela)	Abaixo da imagem da estrela escrevam a letra <o>.
(Bola)	Abaixo da imagem da bola escrevam a letra <a>.
(Coração)	Abaixo da imagem do coração escrevam a letra <i>.
(Sol)	Abaixo da imagem do sol escrevam a letra <e>.
(Estrela)	Abaixo da imagem da estrela escrevam a letra <u>.
(Bola)	Abaixo da imagem da bola escrevam a letra <p>.
(Coração)	Abaixo da imagem do coração escrevam a letra <d>.
(Sol)	Abaixo da imagem do Sol escrevam a letra <l>.
(Estrela)	Abaixo da imagem da estrela escrevam a letra <t>.

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta.

Máximo: 9 pontos

4. Jogo «Como se escrevem os ditongos e as sílabas?»

Professor: Vocês vão escrever o ditongo ou a sílaba que vos disser, abaixo da imagem indicada.

(Um)	Abaixo do número um escrevam o ditongo [ej] (ei).
(Dois)	Abaixo do número dois escrevam a sílaba [ˈla] (lá).
(Seta)	Escrevam o ditongo [uj] (ui).
(Sol)	Escrevam o ditongo [aj] (ai).
(Nuvem)	Escrevam a sílaba [ti] (ti).
(Lua)	Escrevam o ditongo [iw] (iu).
(Cara)	Escrevam a sílaba [pu] (pu).
(Estrela)	Escrevam o ditongo [ɛw] (ão).
(Bola)	Escrevam o ditongo [oj] (oi).
(Coração)	Escrevam a sílaba [ˈdɔ] (dó).
(Raio)	Escrevam o ditongo [ɛj] (ãe).
(Um)	Abaixo do número um escrevam a sílaba [ˈpa] (pá).
(Dois)	Escrevam o ditongo [ow] (ou).
(Seta)	Escrevam a sílaba [ɛt] (el).
(Sol)	Escrevam a sílaba [ˈdɛ] (lé).
(Nuvem)	Escrevam o ditongo [õj] (õe).
(Lua)	Escrevam a sílaba [lu] (lu).
(Cara)	Escrevam o ditongo [ew] (eu).
(Estrela)	Escrevam a sílaba [pi] (pi).
(Bola)	Escrevam a sílaba [ˈtɔ] (tó).
(Coração)	Escrevam o ditongo [aw] (au).
(Raio)	Escrevam a sílaba [ot] (ol).

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta.

Máximo: 22 pontos

5. Jogo «Quantas sílabas tem a palavra?»

Professor: *Vão pintar os círculos de acordo com o número de sílabas das palavras que ouvem. Por exemplo, se a palavra tiver duas sílabas, pintam dois círculos.*

(Estrela)	Olhem para a imagem da estrela. Quantas sílabas ouvem na palavra <i>cadeira</i> ?
(Seta)	Quantas sílabas ouvem na palavra <i>cão</i> ?
(Coração)	Quantas sílabas ouvem na palavra <i>boné</i> ?
(Sol)	Quantas sílabas ouvem na palavra <i>tomate</i> ?
(Nuvem)	Quantas sílabas ouvem na palavra <i>pai</i> ?
(Lua)	Quantas sílabas ouvem na palavra <i>pote</i> ?

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta.

Máximo: 6 pontos

6. Jogo «Como se leem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, a que dei o nome «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Máximo: 15 pontos

Observação.: Tarefa individual

7. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra pote .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra apito .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra tapete .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra lata .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra talão .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra alto .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra polpa .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra deita .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra tapado .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra pitada .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 10 pontos

TOTAL DA PROVA: 94 PONTOS

Monitorização do final do 1º período – Lista de palavras

Jogo 6 «Como se leem as palavras?»

lata

pote

apito

alto

talão

deita

polpa

tapete

pitada

tapado

Monitorização do final do 1º período – Folha de registo do professor

Nome do aluno	Jogo 6 «Como se leem as palavras?»										
	lata	pote	apito	alto	talão	deita	polpa	tapete	pitada	tapado	Total (máx. 15)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização do final do 1º período – Folha de registo do professor

Nome do aluno	Jogo 7 «Como se escrevem as palavras?»										
	pote	apito	tapete	lata	talão	alto	polpa	deita	tapado	pitada	Total (máx. 10)












Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização do final do 1º período – Folha de respostas






















Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

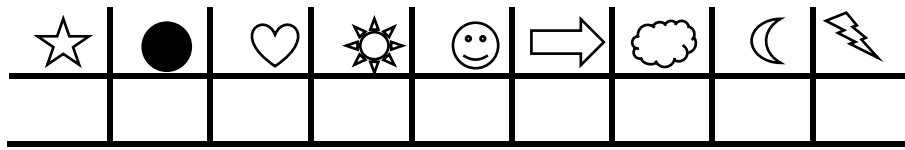
1. Jogo «Vogais escondidas».

	e	l	u	E
	a	o	U	O
	u	O	a	l
	e	E	o	u
	U	l	i	A
	E	a	A	e
	O	l	o	u
	A	o	u	a
	e	i	a	o
	U	E	u	a
	u	i	E	e

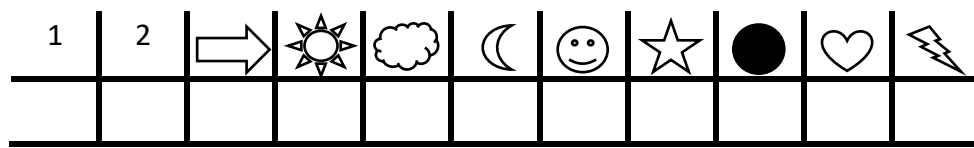
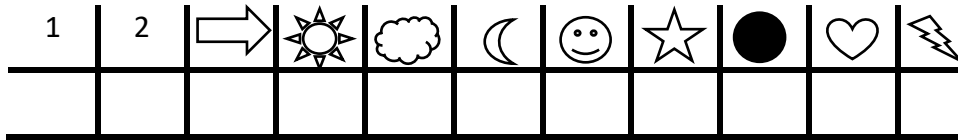
2. Jogo «Ditongos e das sílabas escondidas»

	ei	ai	ou
	el	il	ou
	õe	al	ãe
	au	ui	ou
	ui	ai	au
	ul	ol	ei
	oi	au	al
	õe	ui	ão
	ui	el	ol
	au	ol	eu
	iu	al	ai
	õe	al	ão
	ol	eu	oi
	õe	al	ai
	iu	ol	õe
	el	ai	ui
	pa	la	da
	le	te	de
	li	pi	ti
	to	do	po
	du	lu	tu

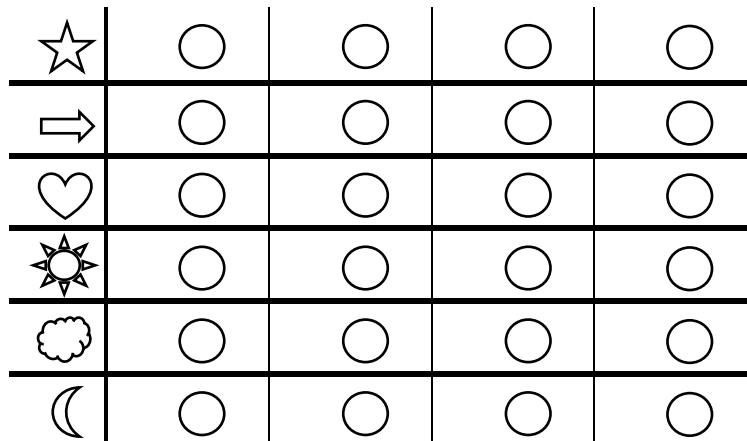
Jogo 3 «Como se escrevem as letras?»













Jogo 4 «Como se escrevem os ditongos e as sílabas?»



Jogo 5 «Quantas sílabas tem a palavra?»



Jogo 6 «Como se escrevem as palavras»

Monitorização do final do 2º período

Monitorização do final do 2º período – Instruções: vogais orais e nasais, ditongos e consoantes p | t | l | d | m | v | c | q | n | r | b | g | j | f | s

1. Jogo «Como se leem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e rápida; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra alto .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra meigo .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra noite .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra orca .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra erva .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra bossa .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra golfe .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra guerra .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra sujo .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra tubarão .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra demora .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra veludo .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra cenoura .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra reboque .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra girafa .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Máximo: 15 pontos

3. Jogo «Descobre a palavra»

Instrução: *Das três opções, rodeia aquela que corresponde ao nome da imagem.*

Nota: O item de exemplo deve ser feito de modo coletivo.

Grelha de correção:

Exemplo		lupa		
1.				roda
2.			barco	
3.			tomate	
4.		alface		

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta. **Máximo: 4 pontos**

4. Jogo «Frases incompletas»

Instrução: *Vais ler, com muita atenção, cada frase que está incompleta e descobrir a palavra que completa essa mesma frase, escrevendo-a na linha correspondente.*

Nota: Fazer o item de exemplo coletivamente.

Grelha de correção:

Exemplo		
O tio leva a _____	-	mala
A Dalila comeu o _____	figo	-
Eu vou ao _____	circo	-
O pai bebe _____	-	leite
A mãe vai de _____	-	carro

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta. **Máximo: 4 pontos**

PONTUAÇÃO TOTAL DA PROVA = 45.5 pontos

Monitorização do final do 2º período – Lista de palavras

Jogo 1 «Como se leem as palavras?»

orca

noite

bossa

alto

meigo

erva

golfe

sujo

guerra

veludo

demora

cenoura

tubarão

girafa

reboque

Monitorização do final do 2º período – Folha de registo do professor

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	orca	noite	bossa	alto	meigo	erva	golfe	sujo	guerra	veludo	demora	cenoura	tubarão	girafa	reboque	Total (máx. 22.5)

Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra.

Monitorização do final do 2º período – Folha de registo do professor

Nome do aluno	Jogo 2 «Como se escrevem as palavras?»															
	alto	meigo	noite	orca	erva	bossa	golfe	guerra	sujo	tubarão	demora	veludo	cenoura	reboque	girafa	Total (máx. 15)















Jogo 2. Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.

Monitorização do final do 2º período – Folha de respostas






Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
Total: _____	

3. Jogo «Descobre a palavra»

Exemplo		lupa	luta	lula
1.		rola	roca	roda
2.		barba	barco	baco
3.		tomada	tomate	tomilho
4.		alface	alcofa	algema

4. Jogo «Frases incompletas»

Exemplo		mapa	mala
O tio leva a _____.			
A Dalila comeu o _____.	figo	fita	
Eu vou ao _____.	circo	cirio	
O pai bebe _____.	leite	leito	
A mãe vai de _____.	carril	carro	

Monitorização do final do 3º período

Monitorização do final do 3º período – Instruções

1. Jogo «Como se leem as palavras?»

Instrução: *Neste jogo, que se chama «Como se leem as palavras», vais ler a lista de palavras que está nesta folha (distribuir a folha) o melhor que conseguires.*

Nota: Sugere-se que, na folha de registo, além da cotação, o professor registe a forma como a palavra foi lida, o que permitirá analisar eventuais padrões de erro (exemplo: troca sistemática de uma consoante por outra).

Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e rápida; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada;

0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta

Máximo: 22.5 pontos

Observação: Tarefa individual

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

Instrução: Neste jogo, vou ditar-vos algumas palavras. Cada palavra deve ser escrita numa linha da folha de respostas que vos dei. Para que todos escrevam na linha correta, eu vou dizer sempre o nome da imagem à frente da qual devem escrever. Se não souberem escrever a palavra toda, escrevam o que souberem.

(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra plebe .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra xilofone .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra flutuar
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra grinalda .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra ciclone .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra chocolate .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra zebra .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra galinha .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra palhaço .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra tambor .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam a palavra afinco .
(Sol)	À frente da imagem do Sol escrevam a palavra viagens .
(Estrela)	À frente da imagem da estrela escrevam a palavra crocodilo .
(Bola)	À frente da imagem da bola escrevam a palavra. transporte .
(Coração)	À frente da imagem do coração escrevam palavra hospital .

Cotação: 1 ponto = palavra escrita corretamente; 0.5 pontos = uma ou duas sílabas escritas corretamente; 0 pontos = todas as sílabas da palavra escritas incorretamente.






Máximo: 15 pontos

3. Jogo «Descobre a palavra»

Instrução: *Das três opções, rodeia aquela que corresponde ao nome da imagem.*

Nota: O item de exemplo deve ser feito de modo coletivo.

Grelha de correção:

Exemplo		-	-	bicicleta
1.		-	-	bacalhau
2.		-	beliche	-
3.		-	cegonha	-
4.		-	-	astronauta

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta.

Máximo: 4 pontos

4. Jogo «Frases incompletas»

Instrução: *Vais ler, com atenção, cada frase que está incompleta e descobrir a palavra que completa essa mesma frase, escrevendo-a na linha correspondente.*

Nota: Fazer o item de exemplo coletivamente.

Grelha de correção:

Exemplo O João gosta de saltar à _____ .	corda	-
O meu animal preferido é a _____ .	chita	-
Falta um _____ na mesa.	-	prato
No jardim zoológico havia muitos _____ .	-	flamingos
A minha prima almoça sempre na _____ .	-	cantina

Cotação: 1 ponto = resposta correta; 0 pontos = resposta incorreta. **Máximo: 4 pontos**

PONTUAÇÃO TOTAL DA PROVA = 45.5 pontos

Monitorização do final do 3º período – Lista de palavras**Jogo 1 «Como se leem as palavras?»**

plebe

xilofone

flutuar

grinalda

ciclone

chocolate

zebra

galinha

palhaço

tambor

afinco

viagens

crocodilo

transporte

hospital

Monitorização do final do 3º período – Folha de registo do professor

Nome do aluno	Jogo 1 «Como se leem as palavras?»															
	plebe	xilofone	flutuar	grinalda	ciclone	chocolate	zebra	galinha	palhaço	tambor	afinco	viagens	crocodilo	transporte	hospital	Total (máx. 22.5)















Jogo 1. Cotação: 1.5 pontos = leitura precisa e não silabada; 1 ponto = leitura precisa, mas silabada; 0.5 pontos = leitura precisa de uma ou duas sílabas; 0 pontos = leitura incorreta de todas as sílabas da palavra

Monitorização do final do 3º período – Folha de respostas



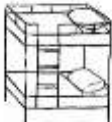


Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Professor(a): _____

2. Jogo «Como se escrevem as palavras?»

	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
Total: _____	

3. Jogo «Descobre a palavra»

Exemplo 	bilheteira	biblioteca	bicicleta
1. 	baloço	baliza	bacalhau
2. 	bezerro	beliche	bebida
3. 	celeiro	cegonha	cenoura
4. 	aspirador	astrónomo	astronauta

4. Jogo «Frases incompletas»

Exemplo O João gosta de saltar à _____ .	corda	corça
O meu animal preferido é a _____ .	chita	chila
Falta um _____ na mesa.	praça	prato
No jardim zoológico havia muitos _____ .	flanelas	flamingos
A minha prima almoça sempre na _____ .	canteiro	cantina

PROVAS DE MONITORIZAÇÃO - COMPREENSÃO DO TEXTO OUVIDO

1º ANO

Monitorização 1

Monitorização compreensão do texto ouvido 1 –Versão do professor

Formigas

O Francisco foi visitar os avós, que vivem no Brasil. Há dois anos que não os visitava. Se não houvesse *Internet*, os avós, se calhar, já não o conheciam. Ele tinha crescido mesmo muito!

O Brasil é o país onde há mais espécies de formigas. O Francisco gosta de observar as formigas, em carreirinha, a carregar migalhas para dentro dos formigueiros. Quando viu um carreiro de formigas, a carregar pedaços de folha muito maiores do que elas, ficou espantado. Deviam ser mesmo fortes!

O avô do Francisco explicou-lhe que o nome destas formigas é saúva, mas que toda a gente lhes chama “formigas cortadeiras”. Quando chegam ao formigueiro, cortam estes pedaços de folha em bocadinhos muito pequeninos.

Corina de Sousa, texto inédito, dezembro de 2018.

Tarefas

1. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, marcando um X na respetiva coluna.

		V	F
1-A	O narrador achava que, se não houvesse <i>Internet</i> , os avós já não conheciam o neto porque ele estava muito crescido.		
1-B	O Francisco não gosta de observar formigas.		
1-C	As pessoas chamam às formigas saúva “formigas cortadeiras”.		
1-D	As formigas deixam as folhas inteiras na entrada do formigueiro.		

Nas perguntas seguintes, seleciona a alternativa correta. Em cada pergunta só há uma resposta correta. Marca-a com um X.

2. Onde viviam os avós do Francisco?

A	Noutro país.	
B	Em Portugal.	
C	Na mesma cidade que o Francisco.	

3. Há quanto tempo o Francisco não ia visitar os avós?

A	Desde as férias de verão.	
B	Há dois anos.	
C	Há dois meses.	

4. Por que razão o Francisco achava que aquelas formigas eram mesmo fortes?

A	Porque tinham um tamanho maior que o normal.	
B	Porque transportavam folhas muito maiores do que elas.	
C	Porque conseguiam cortar as folhas aos bocadinhos.	

5. Quem explicou ao Francisco que o nome daquelas formigas é saúva?

A	A avó.	
B	O pai.	
C	O avô.	

Monitorização compreensão do texto ouvido 1 – Versão do aluno

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Formigas

1. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, marcando um X na respetiva coluna.

		V	F
1-A	O narrador achava que, se não houvesse <i>Internet</i> , os avós já não conheciam o neto porque ele estava muito crescido.		
1-B	O Francisco não gosta de observar formigas.		
1-C	As pessoas chamam às formigas saúva “formigas cortadeiras”.		
1-D	As formigas deixam as folhas inteiras na entrada do formigueiro.		

Nas perguntas seguintes, seleciona a alternativa correta. Em cada pergunta só há uma resposta correta. Marca-a com um X.

2. Onde viviam os avós do Francisco?

A	Noutro país.	
B	Em Portugal.	
C	Na mesma cidade que o Francisco.	

3. Há quanto tempo o Francisco não ia visitar os avós?

A	Desde as férias de verão.	
B	Há dois anos.	
C	Há dois meses.	

4. Por que razão o Francisco achava que aquelas formigas eram mesmo fortes?

A	Porque tinham um tamanho maior que o normal.	
B	Porque transportavam folhas muito maiores do que elas.	
C	Porque conseguiam cortar as folhas aos bocadinhos.	

5. Quem explicou ao Francisco que o nome daquelas formigas é saúva?

A	A avó.	
B	O pai.	
C	O avô.	

Monitorização compreensão do texto ouvido 1 – Grelha de correção

Formigas

1. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, marcando um X na respetiva coluna.

		V	F
1-A	O narrador achava que, se não houvesse <i>Internet</i> , os avós já não conheciam o neto porque ele estava muito crescido.	X	
1-B	O Francisco não gosta de observar formigas.		X
1-C	As pessoas chamam às formigas saúva “formigas cortadeiras”.	X	
1-D	As formigas deixam as folhas inteiras na entrada do formigueiro.		X

Nas perguntas seguintes, seleciona a alternativa correta. Em cada pergunta só há uma resposta correta. Marca-a com um X.

2. Onde viviam os avós do Francisco?

A	Noutro país.	X
B	Em Portugal.	
C	Na mesma cidade que o Francisco.	

3. Há quanto tempo o Francisco não ia visitar os avós?

A	Desde as férias de verão.	
B	Há dois anos.	X
C	Há dois meses.	

4. Por que razão o Francisco achava que aquelas formigas eram mesmo fortes?

A	Porque tinham um tamanho maior que o normal.	
B	Porque transportavam folhas muito maiores do que elas.	X
C	Porque conseguiam cortar as folhas aos bocadinhos.	

5. Quem explicou ao Francisco que o nome daquelas formigas é saúva?

A	A avó.	
B	O pai.	
C	O avô.	X

Nota: Na tarefa 1 deve ser atribuído um ponto por cada afirmação corretamente assinalada. (Máximo: 4 pontos).

$$\frac{\quad}{8} \times 100 = \quad \%$$

Monitorização 2

Monitorização compreensão do texto ouvido 2 – Versão do professor

Uma cadela mimalha

A minha cadela mora cá em casa há um ano. O meu avô fez-lhe uma casota em madeira, muito bonita. Ela dorme na casota, mas, quando estamos a jantar, ela gosta de estar debaixo da mesa.

No princípio, eu desviava comida do meu prato e dava-lha, às escondidas dos meus pais. Um dia, a minha mãe zangou-se comigo e disse-me:

- João, se continuas a dar comida à Pintas quando estamos a jantar, ela tem de ficar sempre no jardim.

Hoje veio cá uma amiga da minha mãe, que tem um bebé. Quando eu comecei a fazer festas ao bebé, a Pintas começou a dar com a pata na minha mão. Não havia dúvidas. Ela também queria mimo.

Corina de Sousa, texto inédito, abril de 2019.

Tarefas

1. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, marcando um X na respetiva coluna.

		V	F
1-A	A Pintas mora em casa do João há um ano.		
1-B	O João costumava dar comida à cadela às escondidas dos pais.		
1-C	O pai do João fez uma casota para a Pintas.		
1-D	Com a pata, a Pintas fez festinhas ao bebé.		

Nas perguntas seguintes, seleciona a alternativa correta. Em cada pergunta só há uma resposta correta. Marca-a com um X.

2. Onde é que a Pintas costuma dormir?

A	Na casota.	
B	Debaixo da mesa	
C	No jardim	

3. Por que razão a Pintas começou a dar com a pata na mão do João?

A	Porque queria comida.	
B	Porque queria festinhas.	
C	Porque queria ir ao jardim.	

4. Por que razão, um dia, a mãe do João se zangou com ele?

A	Porque o João não queria comer.	
B	Porque, durante a refeição, o João brincava com a Pintas.	
C	Porque o João não devia dar a sua comida à Pintas.	

5. Quem era a mãe do bebé que foi a casa do João?

A	Uma tia do João.	
B	Uma amiga da mãe do João.	
C	Uma vizinha do João.	

Monitorização compreensão do texto ouvido 2 – Versão do aluno

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Folha de Respostas – Uma cadela mimalha

1. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, marcando um X na respetiva coluna.

		V	F
1-A	A Pintas mora em casa do João há um ano.		
1-B	O João costumava dar comida à cadela às escondidas dos pais.		
1-C	O pai do João fez uma casota para a Pintas.		
1-D	Com a pata, a Pintas fez festinhas ao bebé.		

Nas perguntas seguintes, seleciona a alternativa correta. Em cada pergunta só há uma resposta correta. Marca-a com um X.

2. Onde é que a Pintas costuma dormir?

A	Na casota.	
B	Debaixo da mesa	
C	No jardim	

3. Por que razão a Pintas começou a dar com a pata na mão do João?

A	Porque queria comida.	
B	Porque queria festinhas.	
C	Porque queria ir ao jardim.	

4. Por que razão, um dia, a mãe do João se zangou com ele?

A	Porque o João não queria comer.	
B	Porque, durante a refeição, o João brincava com a Pintas.	
C	Porque o João não devia dar a sua comida à Pintas.	

5. Quem era a mãe do bebé que foi a casa do João?

A	Uma tia do João.	
B	Uma amiga da mãe do João.	
C	Uma vizinha do João.	

Monitorização compreensão do texto ouvido 2 – Grelha de correção

Uma cadela mimalha

1. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, marcando um X na respetiva coluna.

		V	F
1-A	A Pintas mora em casa do João há um ano.		X
1-B	O João costumava dar comida à cadela às escondidas dos pais.		X
1-C	O pai do João fez uma casota para a Pintas.		F
1-D	Com a pata, a Pintas fez festinhas ao bebé.		F

Nas perguntas seguintes, seleciona a alternativa correta. Em cada pergunta só há uma resposta correta. Marca-a com um X.

2. Onde é que a Pintas costuma dormir?

A	Na casota.	X
B	Debaixo da mesa.	
C	No jardim.	

3. Por que razão a Pintas começou a dar com a pata na mão do João?

A	Porque queria comida.	
B	Porque queria festinhas.	X
C	Porque queria ir ao jardim.	

4. Por que razão, um dia, a mãe do João se zangou com ele?

A	Porque o João não queria comer.	
B	Porque, durante a refeição, o João brincava com a Pintas.	
C	Porque o João não devia dar a sua comida à Pintas.	X

5. Quem era a mãe do bebé que foi a casa do João?

A	Uma tia do João.	
B	Uma amiga da mãe do João.	X
C	Uma vizinha do João.	

Nota: Na tarefa 1 deve ser atribuído um ponto por cada afirmação corretamente assinalada (Máximo: 4 pontos).

$\frac{\quad}{8} \times 100 = \quad \%$

Monitorização 3

Monitorização compreensão do texto ouvido 3 – Versão do professor

Professor por um dia

O Luís sabe tudo sobre golfinhos. Nunca viu golfinhos a sério, mas sonha um dia poder nadar com eles. Na semana passada, na escola, o texto que estava na ficha que todos fizeram era sobre um golfinho que tinha aparecido num rio. Quando os colegas começaram a fazer perguntas sobre este animal, a professora disse:

- Vou trocar de lugar com o Luís. Ele sabe muito mais do que eu sobre golfinhos.

Todos ficaram espantados ao saber, por exemplo, que os golfinhos criam assobios diferentes para chamar os membros do seu grupo. Também gostaram de saber que estes animais ajudam animais doentes ou feridos.

Quando os colegas lhe perguntaram como é que ele conseguia saber tanta coisa sobre golfinhos e nunca tinha visto nenhum, o Luís respondeu:

- Lendo livros sobre golfinhos e vendo filmes sobre estes animais.

Corina de Sousa, texto inédito, setembro de 2018

Tarefas

1. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, marcando um X na respetiva coluna.

		V	F
1-A	O Luís já tinha visto golfinhos a sério.		
1-B	Os golfinhos ajudam outros animais doentes ou feridos.		
1-C	O texto que o Luís leu, na escola, era sobre um golfinho que tinha aparecido numa praia.		
1-D	Os golfinhos têm assobios diferentes para chamar os outros golfinhos do grupo.		

Nas perguntas seguintes, seleciona a alternativa correta. Em cada pergunta só há uma resposta correta. Marca-a com um X.

2. Qual é o sonho do Luís?

A	Ser tratador de golfinhos.	
B	Ver golfinhos a sério.	
C	<i>Nadar com golfinhos.</i>	

3. Por que razão os alunos da turma do Luís começaram a falar sobre golfinhos?

A	Porque tinham feito uma visita de estudo e visto estes animais.	
B	<i>Porque tinham feito uma ficha do manual sobre estes animais.</i>	
C	Porque o Luís sugeriu este tema, do qual gostava muito.	

4. Por que razão, numa das aulas, a professora trocou de lugar com o Luís?

A	Porque o Luís era o melhor aluno da sala.	
B	<i>Porque o Luís sabia mais do que ela sobre golfinhos.</i>	
C	Porque o Luís sonhava ser professor.	

5. Como é que o Luís conseguia saber tanta coisa sobre golfinhos?

A	Porque o pai o tinha levado a ver estes animais.	
B	Porque sonhava mergulhar estes animais.	
C	<i>Porque lia e via filmes sobre estes animais.</i>	

Monitorização compreensão do texto ouvido 3 – Versão do aluno

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Professor por um dia**Folha de respostas**

1. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, marcando um X na respetiva coluna.

		V	F
1-A	O Luís já tinha visto golfinhos a sério.		
1-B	Os golfinhos ajudam outros animais doentes ou feridos.		
1-C	O texto que o Luís leu, na escola, era sobre um golfinho que tinha aparecido numa praia.		
1-D	Os golfinhos têm assobios diferentes para chamar os outros golfinhos do grupo.		

Nas perguntas seguintes, seleciona a alternativa correta. Em cada pergunta só há uma resposta correta. Marca-a com um X.

2. Qual é o sonho do Luís?

A	Ser tratador de golfinhos.	
B	Ver golfinhos a sério.	
C	Nadar com golfinhos.	

3. Por que razão os alunos da turma do Luís começaram a falar sobre golfinhos?

A	Porque tinham feito uma visita de estudo e visto estes animais.	
B	Porque tinham feito uma ficha do manual sobre estes animais.	
C	Porque o Luís sugeriu este tema, do qual gostava muito.	

4. Por que razão, numa das aulas, a professora trocou de lugar com o Luís?

A	Porque o Luís era o melhor aluno da sala.	
B	Porque o Luís sabia mais do que ela sobre golfinhos.	
C	Porque o Luís sonhava ser professor.	

5. Como é que o Luís conseguia saber tanta coisa sobre golfinhos?

A	Porque o pai o tinha levado a ver estes animais.	
B	Porque sonhava mergulhar estes animais.	
C	Porque lia e via filmes sobre estes animais.	

Monitorização compreensão do texto ouvido 3 – Grelha de correção**Professor por um dia**

1. Diz se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações, marcando um X na respetiva coluna.

		V	F
1-A	O Luís já tinha visto golfinhos a sério.		X
1-B	Os golfinhos ajudam outros animais doentes ou feridos.	X	
1-C	O texto que o Luís leu, na escola, era sobre um golfinho que tinha aparecido numa praia.		X
1-D	Os golfinhos têm assobios diferentes para chamar os outros golfinhos do grupo.	X	

Nas perguntas seguintes, seleciona a alternativa correta. Em cada pergunta só há uma resposta correta. Marca-a com um X.

2. Qual é o sonho do Luís?

A	Ser tratador de golfinhos.	
B	Ver golfinhos a sério.	
C	Nadar com golfinhos.	X

3. Por que razão os alunos da turma do Luís começaram a falar sobre golfinhos?

A	Porque tinham feito uma visita de estudo e visto estes animais.	
B	Porque tinham feito uma ficha do manual sobre estes animais.	X
C	Porque o Luís sugeriu este tema, do qual gostava muito.	

4. Por que razão, numa das aulas, a professora trocou de lugar com o Luís?

A	Porque o Luís era o melhor aluno da sala.	
B	Porque o Luís sabia mais do que ela sobre golfinhos.	X
C	Porque o Luís sonhava ser professor.	

5. Como é que o Luís conseguia saber tanta coisa sobre golfinhos?

A	Porque o pai o tinha levado a ver estes animais.	
B	Porque sonhava mergulhar estes animais.	
C	Porque lia e via filmes sobre estes animais.	X

Nota: Na tarefa 1 deve ser atribuído um ponto por cada afirmação corretamente assinalada (Máximo: 4 pontos).

$\frac{\quad}{8} \times 100 = \quad \%$
