



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

## **Praticar a escrita, construir sucesso: um estudo de caso**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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

2025, Ana Rita Almeida Santos Vieira



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Rita Almeida Santos Vieira

Praticar a escrita, construir sucesso: um estudo de caso

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior  
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira  
Baptista

Outubro, 2025

## **Agradecimentos**

O presente documento é muito mais que um relatório, é o culminar de um bonito ciclo e a realização de um sonho de menina. Deste modo, não posso deixar de fazer alguns agradecimentos a quem os merece, por tudo o que me dá na vida pessoal e que, inevitavelmente, me molda na vida profissional.

Agradeço, da forma como me faz sentido e do fundo do meu coração:

Aos meus pais, por serem formas vivas de resiliência e dedicação, por tudo o que carinhosamente me dão e por todo o amor que sempre me demonstram;

Aos meus irmãos, pela ligação inigualável e inexplicável, por todo o companheirismo e por tudo o que é, verdadeiramente, ser irmão;

A estas 5 pessoas devo muito. Casa é muito mais que um edifício, casa podem ser pessoas e eles são a minha verdadeira casa;

Ao David, que mesmo tendo chegado no fim deste percurso, foi uma parte tão importante dele, foi suporte e certeza de que o caminho era o que estava a pisar. Tem o sorriso que abraça e os braços que confortam;

À prima Maria, pela entajuda e união de uma vida, por não me largar a mão e por ser o controlo quando tudo, mesmo que por 1 segundo, parece estar fora dele;

À Júlia, por se mostrar sempre uma braço amigo e por toda a disponibilidade e ajuda dada.

À minha família -que tão bem o sabe ser- e aos amigos de uma vida -que sabem ser família- por caminharem lado a lado e quererem o meu sucesso tal como se do deles se tratasse;

À minha madrinha e afilhadas de faculdade, por termos sido muito mais que isso, por nos termos apoiado sempre sem nunca deixar ninguém para trás;

Às minhas amigas de faculdade, com quem tantos momentos partilhei dentro e fora dela, por termos sido sempre umas pelas outras;

A todas as equipas educativas com quem me cruzei, agradeço os ensinamentos, a disponibilidade e o trato de sempre;

À aluna A. e à sua família por me terem permitido trabalhar em torno de algo que tanto interesse me despertou;

À Professora Doutora Madalena Baptista, por ter sido, no verdadeiro sentido da palavra, uma orientadora. É com enorme gosto e orgulho que digo ter sido orientada para este relatório por uma pessoa de um cariz humano que admiro.

A todos os que, direta ou indiretamente, sempre me transmitiram incentivo para concluir um ciclo tão bonito da minha vida.

Deste modo, termino o que a ninguém deve custar. A gratidão será sempre uma forma bonita de expor o coração.

### **Praticar a escrita, construir sucesso: um estudo de caso**

Resumo: O presente relatório resulta de um estudo de caso, desenvolvido durante os meses de abril e maio, com uma aluna do 1.º ano de escolaridade, que evidenciava dificuldades persistentes na produção de frases com sentido -característica frequentemente associada à Perturbação Específica de Escrita (PEE). Partindo desse mote de arranque, a investigação, enquadrada metodologicamente como investigação-ação, procurou analisar as dificuldades da aluna e avaliar o impacto de uma intervenção pedagógica breve, mas focalizada. Através de seis dinâmicas lúdicas, dirigidas a diferentes dimensões da escrita (consciência fonológica, produção frásica, ortografia e organização textual), foi possível observar progressos significativos, tanto no desempenho escrito como na motivação, confiança e integração social da criança. A análise dos resultados, em diálogo com a literatura, reforça a importância de identificação precoce, da intervenção diferenciada e da articulação entre escola e família. Assim, conclui-se que pequenas estratégias, implementadas de forma intencional e ajustada, podem ter impacto real na aprendizagem e no percurso escolar das crianças com dificuldades iniciais de escrita.

**Palavras-chave:** Escrita inicial, Perturbação Específica de Escrita, Intervenção pedagógica.

**Practicing writing, building success: a case study**

Abstract: This report is the result of a case study conducted during April and May with a first-grade student who showed persistent difficulties in producing meaningful sentences—a characteristic often associated with Specific Writing Disorder (SWD). Based on this starting point, the research, methodologically framed as action research, sought to analyze the student's difficulties and evaluate the impact of a brief but focused pedagogical intervention. Through six playful activities, targeting different aspects of writing (phonological awareness, sentence production, spelling, and textual organization), it was possible to observe significant progress, both in written performance and in the child's motivation, confidence, and social integration. The analysis of the results, in dialogue with the literature, reinforces the importance of early identification, differentiated intervention, and coordination between school and family. Thus, it is concluded that small strategies, implemented intentionally and adjusted, can have a real impact on the learning and school career of children with initial writing difficulties.

**Keywords:** Early writing, Specific Writing Disorder, Educational intervention.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – DO CONTEXTO À INTERVENÇÃO</b> .....	4
1.1. O que motivou a intervenção .....	5
1.2. Objetivo geral .....	5
1.3. Objetivos específicos.....	6
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	7
2.1. A escrita no 1.º ano de escolaridade: iniciação, desenvolvimento e desafios .....	8
2.1.1. A escrita como processo de construção .....	8
2.1.2. Etapas de aprendizagem da escrita .....	9
2.1.3. Desafios naturais no início da escolaridade .....	11
2.2. Perturbação Específica da Escrita no início da escolaridade .....	12
2.2.1. Enquadramento e definição .....	12
2.2.2. Características no 1.º ano .....	14
2.2.3. Causas e fatores associados.....	15
2.2.4. Impacto na aprendizagem e desenvolvimento escolar e pessoal .....	17
2.2.5. Implicações para a prática pedagógica .....	18
2.3. Enquadramento de Perturbação Específica da Escrita no Sistema Educativo ....	20
2.3.1. Educação inclusiva e resposta às necessidades educativas específicas .....	20
2.3.2. Identificação, intervenção e articulação multidisciplinar.....	21
<b>CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO</b> .....	23
3.1. Tipo de investigação.....	24
3.2. Contexto .....	25
3.3. Participante .....	27
3.4. Justificação da escolha do caso .....	28
3.5. Descrição das intervenções.....	29
3.6. Registos dos desempenhos da aluna A. ....	32
3.7. Questões éticas .....	33
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	34
4.1. Apresentação e análise dos resultados .....	35

<b>4.2. Percurso de aprendizagem da aluna .....</b>	<b>38</b>
<b>4.3. Resultados em diálogo com a literatura.....</b>	<b>39</b>
<b>4.4. Considerações finais em torno dos resultados verificados .....</b>	<b>41</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>51</b>

#### **Lista de abreviaturas**

1. PEE – Perturbações Específicas da Escrita

“A escrita é uma conquista cultural que exige mediação,  
orientação e construção progressiva”

*(Monteiro, 2017, p.128)*



## **INTRODUÇÃO**

A aprendizagem da escrita é um acontecimento essencial no percurso escolar das crianças, especialmente no 1.º ano de escolaridade. Pois coincide com o momento em que se dá a transição da oralidade para o registo escrito e se estabelecem os fundamentos do processo de alfabetização. Mais do que um instrumento de comunicação, a escrita é um meio de expressão pessoal, de construção de conhecimento e de integração social. É neste contexto que podem surgir as dificuldades específicas ao nível da escrita que, quando não reconhecidas e acompanhadas atempadamente, podem comprometer de forma significativa o sucesso escolar e o bem-estar emocional da criança.

A Perturbação Específica da Escrita (PEE) é, neste sentido, uma condição que merece particular atenção no início da escolaridade. A sua presença manifesta-se frequentemente através de dificuldades na correspondência de fonema-grafema, na ortografia ou na produção frásica, indo além do que seria expectável em erros naturais do processo de aprendizagem. Estudos recentes salientam que, quando não identificadas e trabalhadas precocemente, estas dificuldades podem permanecer nos alunos, originando percursos de insucesso e frustração (Sim-Sim, 2020; Mata, 2021). Daí a importância de uma ação pedagógica intencional, que uma observação, intervenção e reflexão crítica.

Foi precisamente a observação de produções escritas sem sentido lógico, realizadas por uma aluna do 1.º ano, da turma com a qual realizei estágio curricular, que constituiu o ponto de partida para este estudo. Uma dessas produções surgiu na tarefa alusiva ao Dia do Pai (19 de março), em que a aluna escreveu frases sem estrutura lógica. Este episódio marcou a decisão de iniciar a intervenção nos meses de abril e maio, período em que, de acordo com as metas do 1.º ano, já se espera que os alunos sejam capazes de elaborar frases simples, mas com sentido. Ao apresentar frases desconexas, muitas vezes resultantes da simples junção de palavras, considerei que a aluna evidenciava sinais que poderiam estar relacionados com uma PEE. Este contexto levantou a necessidade de compreender em maior profundidade as suas dificuldades e de avaliar o efeito de estratégias pedagógicas diferenciadas e ajustadas ao seu nível de desenvolvimento.

Com base neste mote, optei por uma metodologia de estudo de caso, de natureza investigação-ação, pela sua pertinência em contextos educativos reais. Como referido por vários autores, tal como por Ponte (2006) e Rodrigues (2021), este modelo permite

articular investigação e prática pedagógica, numa lógica cíclica que integra diagnóstico, investigação e reflexão. No presente caso, não limitei a investigação à observação das dificuldades, mas sim procurei construir conhecimento a partir da ação pedagógica, com impacto direto na aprendizagem da aluna.

O objetivo geral do estudo foi analisar as dificuldades de escrita da aluna e avaliar o impacto de uma intervenção pedagógica breve, organizada em seis dinâmicas lúdicas que exploram dimensões como a consciência fonológica, a ortografia, a produção frásica e a organização textual. De forma mais delimitada, procurei: identificar as manifestações concretas de dificuldades; desenvolver atividades diferenciadas de apoio; observar a evolução da aluna a nível académico, motivacional e social; relacionar os resultados obtidos com a literatura científica e com os princípios de escola inclusiva.

No que diz respeito à organização, o presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos principais. No primeiro capítulo, *Do contexto à intervenção*, são apresentados o motivo de arranque e os objetivos em estudo. O segundo capítulo, designado de *Enquadramento teórico*, aprofunda a reflexão em torno da escrita no 1.º ano de escolaridade, da PEE e do enquadramento desta no sistema educativo português. O terceiro capítulo, *Descrição e análise de uma intervenção*, descreve a abordagem metodológica, o contexto, a participante e as atividades desenvolvidas. Já o quarto capítulo, *Análise e discussão de resultados*, apresenta e interpreta os progressos observados ao longo da intervenção. Por fim, nas *Considerações finais*, são sintetizados os principais contributos do estudo e apontadas as limitações e pistas para futuras investigações e práticas pedagógicas.

Em síntese, esta investigação parte de uma situação concreta, mas com ela procuro responder a uma problemática mais ampla: de que modo é possível, através de pequenas intervenções diferenciadas e precoces, apoiar alunos com dificuldades de escrita no início da escolaridade e promover não só o sucesso académico, mas também a sua motivação e autoestima.

## **CAPÍTULO I – DO CONTEXTO À INTERVENÇÃO**

### **1.1. O que motivou a intervenção**

O presente caso tem como origem a observação de uma situação concreta ocorrida no quotidiano de sala de aula, com uma aluna do 1.º ano de escolaridade, a quem chamaremos “A.”. Durante os primeiros meses em que a escrita já deveria ter um sentido lógico, verifiquei que a aluna apresentava produções escritas marcadas pela ausência desse mesmo sentido, caracterizadas por sequências de palavras desconexas e sem articulação frásica coerente. Estas manifestações não correspondiam a meros erros pontuais, mas sim a um padrão persistente que revelava fragilidades na construção de frases e na correspondência entre linguagem oral e escrita.

Estas constatações levaram-me a sentir necessidade de compreender em profundidade a natureza dos obstáculos encontrados por A. e de averiguar se estes poderiam estar associados a uma PEE. Tal como refere Mata (2021), “muitos dos sinais que mais tarde se traduzem em dificuldades específicas podem ser identificados logo no início da escolaridade, se o professor estiver atento às produções da criança” (p.52). Assim, as produções da aluna constituíram o ponto de partida para este estudo de caso, que procurou articular observação, reflexão e intervenção pedagógica.

Paralelamente, a literatura reforça a importância de agir com celeridade. Rodrigues e Niza (2020) sublinham que “a intervenção precoce constitui a diferença entre uma dificuldade passageira e uma barreira persistente” (p.88). Deste modo, achei pertinente focar-me na intervenção de modo a ajudar a aluna no seu 1.º ano de escolaridade, evitando que as dificuldades perdurassem e comprometessem o seu percurso académico.

### **1.2. Objetivo geral**

O presente estudo de caso tem como objetivo geral a análise das dificuldades de escrita apresentadas por uma aluna do 1.º ano de escolaridade, desenvolvendo e implementando uma intervenção pedagógica focalizada que permitisse avaliar o seu impacto no desenvolvimento da escrita, bem como nas dimensões motivacionais e socioemocionais associadas ao processo de aprendizagem.

### **1.3. Objetivos específicos**

De forma mais delimitada, a intervenção orientou-se pelos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as manifestações concretas de dificuldades na escrita inicial, com destaque para a construção frásica e a coerência textual;
- Desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas que permitissem apoiar a evolução da aluna ao nível da consciência fonológica, da produção frásica e da ortografia;
- Observar e analisar a evolução da aluna ao longo da intervenção, quer em termos de desempenho escrito, quer em termos de motivação, confiança e participação em sala de aula;
- Relacionar os resultados obtidos com a literatura científica e com os princípios de inclusão educativa em vigor no sistema educativo português.

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **2.1. A escrita no 1.º ano de escolaridade: iniciação, desenvolvimento e desafios**

### **2.1.1. A escrita como processo de construção**

A aprendizagem da escrita deve ser entendida como um processo de construção ativa, em que a criança não se limita a reproduzir símbolos gráficos, mas sim atribui sentido ao que escreve, integrando gradualmente dimensões linguísticas, cognitivas e sociais. Sim-Sim (2009) defende que o domínio da escrita exige que a criança estabeleça relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, construindo hipóteses e testando-as à medida que vai interagindo com os textos e com o meio escolar.

No contexto do 1.º ano de escolaridade, este processo assume especial relevância, dado que as crianças chegam ao ensino formal com diferentes níveis de contacto prévio com a leitura e a escrita. Martins (2012) sublinha que as primeiras produções escritas refletem o pensamento infantil sobre a linguagem, mostrando que as crianças não são passivas, mas sim criadoras de regras próprias que vão progressivamente sendo ajustadas às convenções da escrita. Assim, escrever é, desde o início, um processo construtivo em que se articulam tentativas, erros e reformulações, mediadas pelo professor e pelos contextos de aprendizagem.

Segundo Mata (2008), a escrita inicial deve ser encarada como uma prática social: ao escrever, a criança não só exercita competências linguísticas e cognitivas, como também se posiciona como sujeito participante numa comunidade de leitores e escritores. Este carácter social da escrita reforça a ideia de que o processo de construção não pode ser visto apenas na perspetiva técnica, mas também no modo como a criança atribui sentido ao que escreve e reconhece a função comunicativa da linguagem.

Além disso, a investigação de Morais (2010) evidencia que a escrita, enquanto construção, implica uma crescente consciência metalinguística. A criança precisa de refletir sobre os sons da fala, sobre a segmentação das palavras e sobre a forma como as ideias se organizam em frases e textos. Neste sentido, o 1.º ano torna-se um período privilegiado para a consolidação de competências que vão sustentar a aprendizagem futura.

Cardoso-Martins (2017) acrescenta que, nas fases iniciais, é natural que a escrita das crianças revele omissões, inversões ou combinações não convencionais de palavras, pois trata-se de um reflexo da sua tentativa de construir sentido. A intervenção pedagógica deve, por isso, apoiar-se nestas produções espontâneas para ajudar a criança e evoluir, respeitando a sua lógica interna e valorizando o erro como parte integrante do processo de aprendizagem.

Por sua vez, Niza (2013) enfatiza o papel da mediação docente, salientando que a criança, para progredir no seu percurso, necessita de interações ricas que mobilizem a reflexão sobre o que escreve. Não se trata apenas de corrigir erros, mas de orientar a construção de novos significados, possibilitando à criança apropriar-se gradualmente do sistema de escrita e das suas regras.

Deste modo, a escrita no 1.º ano deve ser compreendida como um processo dinâmico, no qual a criança desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor tem a função de facilitar, orientar e valorizar as suas produções. Esta visão construtiva afasta-se de perspetivas centradas na mera reprodução de códigos, e aproxima-se de uma abordagem que reconhece a complexidade e riqueza de iniciação à escrita.

### 2.1.2. Etapas de aprendizagem da escrita

A aprendizagem da escrita, sobretudo no 1.º ano de escolaridade, segue uma trajetória que não é linear, mas marcada por diferentes etapas que refletem o modo como a criança vai construindo hipóteses sobre o sistema alfabético e a sua utilização. De acordo com Sim-Sim (2009), estas etapas devem ser compreendidas não como fases rígidas, mas como momentos progressivos que revelam a evolução da consciência linguística e da capacidade de representação.

Numa fase inicial, muitas crianças produzem escritas que correspondem a grafismos indiferenciados, rabiscos ou repetições de letras, que demonstram uma intenção comunicativa, mas ainda não obedecem a regras convencionais. Mata (2008) refere que

esta escrita pré-silábica é fundamental, porque mostra que a criança já percebe a escrita como forma de linguagem, mesmo que não consiga dominar.

Posteriormente, surgem as primeiras tentativas de correspondência entre sons e letras. Na chamada fase silábica, a criança tende a utilizar uma letra para representar cada sílaba, como forma de simplificação do sistema. Niza (2013) destaca que este momento é relevador do raciocínio infantil, já que a criança constrói regras próprias que lhe permitem organizar a informação, mesmo que ainda não correspondam à ortografia convencional.

Com o avanço da consciência fonológica e a mediação pedagógica, a criança progride para a fase silábico-alfabética, em que já consegue combinar algumas sílabas com letras isoladas., demonstrando maior sensibilidade à estrutura sonora da língua. Conforme salienta Morais (2010), neste processo, a consciência fonémica desempenha um papel essencial, uma vez que é a capacidade de discriminar e manipular sons que possibilita a correspondência mais precisa entre fonemas e grafemas.

Finalmente, na fase alfabética, a criança já reconhece a necessidade de representar todos os fonemas e passa a escrever palavras de forma mais próxima do convencional. Martins (2012) sublinha, contudo, que mesmo nesta etapa é comum surgirem erros, como omissões ou trocas de letras, que não devem ser vistos como falhas, mas como parte natural da construção do conhecimento. O papel do professor é crucial para orientar a criança, ajudando-a a consolidar estas aprendizagens e a avançar para níveis mais complexos de escrita.

Importa ainda realçar que estas etapas não ocorrem de forma estanque, mas podem coexistir na mesma criança em diferentes momentos. Como defendem Mata e Mata (2017), a evolução da escrita é influenciada por múltiplos fatores, como a maturidade linguística, as oportunidades de contacto com a leitura e a escrita, e a qualidade das interações pedagógicas. Assim, cada criança percorre este percurso a um ritmo único, o que exige de professor uma observação atenta e uma resposta diferenciada.

Neste enquadramento, a compreensão das etapas de aprendizagem da escrita torna-se essencial para o trabalho no 1.º ano. Mais do que classificar os alunos de acordo com níveis, trata-se de reconhecer as suas produções como indicadores de raciocínio e desenvolvimento, valorizando cada conquista como parte de um processo contínuo.

### 2.1.3. Desafios naturais no início da escolaridade

O ingresso no 1.º ano de escolaridade marca uma transição significativa na vida da criança. É neste momento que a escrita passa de uma experiência exploratória para uma aprendizagem formal e sistemática, exigindo da criança um esforço acrescido de adaptação. Sim-Sim (2009) sublinha que esta etapa implica não só a aquisição de novas competências linguísticas, mas também a mobilização de capacidades cognitivas, motoras e emocionais. Por isso, é natural que surjam obstáculos que fazem parte do processo de aprendizagem e que não devem ser confundidos, de imediato, com perturbações específicas.

Entre os desafios mais comuns encontram-se as dificuldades de coordenação motora fina, que se reflete no traçado irregular das letras, na pressão excessiva do lápis ou no desalinhamento da escrita no papel. Segundo Mata (2008), estas manifestações fazem parte do processo de adaptação motora à tarefa de escrever e tendem a ser superadas com a prática e com a maturação neuromotora.

Outro desafio frequente relaciona-se com a consciência fonológica, que ainda se encontra em desenvolvimento nesta idade. Tal como referido por Martins (2012) muitas crianças, no início do 1.º ano, apresentam dificuldades em segmentar palavras em sílabas ou em discriminar sons semelhantes, o que se traduz em escritas como “pato” → “pto” ou “casa” → “cza”. Estes erros são esperados e devem ser encarados, por parte do adulto, como parte do percurso natural de aprendizagem.

A construção de frases também constitui um ponto de fragilidade nesta fase. De acordo com Niza (2013), é comum que as crianças “atirem palavras” para o papel, criando enunciados pouco claros ou sem ligação lógica, dado que ainda estão a aprender a organizar o pensamento escrito de forma estruturada. A intervenção pedagógica deve, assim, apoiar esta organização, fornecendo modelos e contextos de escrita significativos.

Acresce ainda o fator emocional. Como destaca Mata e Mata (2017), muitas crianças sentem ansiedade face às exigências do 1.º ano, especialmente quando se deparam com os primeiros erros. Essa ansiedade pode levar a que a criança evite as tarefas de escrita de modo a não existir frustração perante as dificuldades, o que torna fundamental a

criação de um ambiente seguro, onde o erro é entendido como parte natural da aprendizagem.

É também importante considerarmos a heterogeneidade das turmas. Sim-Sim (2020) lembra que, no 1.º ano, coexistem crianças com diferentes experiências de literacia prévia: algumas já dominam parte do código alfabético, enquanto outras estão apenas a iniciar o contacto com a escrita. Essa diversidade constitui um desafio para os professores, que necessitam de adotar práticas diferenciadas para responder às necessidades individuais.

Em síntese, os desafios encontrados no início da escolaridade devem ser entendidos como naturais e expectáveis, desde que não persistam de forma marcada após o apoio sistemático e a continuidade das aprendizagens. A distinção entre estas dificuldades iniciais e sinais de perturbações específicas é essencial, pois evita diagnósticos prematuros e permite uma intervenção pedagógica ajustada ao ritmo de cada criança.

## **2.2. Perturbação Específica da Escrita no início da escolaridade**

### **2.2.1. Enquadramento e definição**

A PEE é considerada uma das perturbações específicas de aprendizagem, integrando o grupo das dificuldades que se manifestam de forma persistente e significativa no domínio da leitura, escrita ou cálculo. De acordo com o *DSM-5-TR* (APA, 2022), esta perturbação caracteriza-se por dificuldades na precisão ortográfica, não sendo explicadas por défice intelectual, défice sensorial, falta de escolarização ou fatores externos.

Em Portugal, vários autores têm contribuído para o esclarecimento do conceito. Sim-Sim (2020) refere que a perturbação da escrita deve ser entendida como uma dificuldade específica que afeta o acesso e o domínio do sistema de escrita, comprometendo tanto a codificação (transposição de sons em grafemas) como a organização textual. Trata-se de uma dificuldade persistente, que não desaparece apenas com a prática, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e, em alguns casos, intervenção especializada.

É importante distinguir entre dificuldades de escrita transitórias e uma perturbação específica. Enquanto as primeiras são comuns no início da aprendizagem e tendem a ser ultrapassadas com apoio regular, as segundas persistem ao longo do tempo, mesmo perante ensino de qualidade e intervenção pedagógica adequada (Mata e Mata, 2017). Esta distinção é essencial para evitar diagnósticos prematuros e, ao mesmo tempo, para garantir que as crianças com uma perturbação específica recebem o apoio de que necessitam.

Segundo Morais (2010), a perturbação da escrita manifesta-se de diferentes formas, incluindo problemas de ortografia, incoerência textual, erros gramaticais recorrentes e dificuldades em estruturar frases e parágrafos. Estas manifestações podem ser classificadas em subtipos, como disortografia, que se centra nos erros ortográficos (fonológicos ou lexicais), e a disgrafia, que se relaciona com aspetos motores e de legibilidade da escrita (Cardoso-Martins, 2017). Embora diferentes, estes fenómenos podem coexistir, resultando em produções escritas com pouca clareza e que comprometem a comunicação.

Além disso, Niza (2013) destaca que a perturbação da escrita não se limita à produção de palavras isoladas, mas afeta o processo de construção textual. Muitas crianças apresentam dificuldades em organizar ideias, ligar frases entre si e produzir textos com sentido global, o que demonstra que a PEE é uma dificuldade de natureza complexa, envolvendo múltiplos níveis de linguagem.

Assim, a PEE no início da escolaridade deve ser entendida como uma condição persistente que se revela justamente num período crucial de desenvolvimento: o 1.º ano. É nessa altura que a escrita deixa de ser apenas exploratória e passa a exigir regras formais, tornando mais visíveis os sinais de alerta. Como reforçam Mata e Mata (2017), o diagnóstico precoce não significa rotular a criança, mas sim identificar padrões persistentes de dificuldade que justificam intervenção específica e diferenciada.

### 2.2.2. Características no 1.º ano

O 1.º ano de escolaridade constitui um marco decisivo na aprendizagem da escrita, uma vez que é nesta fase que as crianças passam do uso exploratório de símbolos para o domínio formal de código alfabético. Este momento inicial é particularmente revelador das dificuldades de escrita, permitindo a identificação precoce de sinais que podem estar associados a uma perturbação específica.

De acordo com Sim-Sim (2020), as crianças no início do 1.º ano apresentam naturalmente erros ortográficos e dificuldades na segmentação das palavras, o que faz parte do processo de construção da escrita. Contudo, quando tais erros se revelam persistentes e resistentes ao apoio pedagógico, podem construir indicadores de uma PEE. Entre os sinais mais comuns estão as omissões e substituições de letras, a escrita incoerente de frases e a dificuldade em aplicar regras básicas da ortografia.

Mata e Mata (2017) sublinham que, nesta fase, a consciência fonológica é determinante. Crianças com PEE tendem a demonstrar fraca capacidade de discriminação fonémica, confundindo sons próximos (por exemplo, /p/ e /b/) ou omitindo fonemas em palavras. Estas dificuldades refletem-se diretamente nas primeiras produções escritas, onde aparecem erros sistemáticos como “bato” → “pato” ou “gato” → “cato”.

Outro aspeto característico prende-se com a organização frásica. Nisa (2023) refere que muitas crianças com PEE, já no 1.º ano, apresentam produções desorganizadas, em que palavras são colocadas lado a lado sem uma lógica sintática clara. Esta tendência não deve ser confundida com a escrita criativa própria do início da aprendizagem, mas sim entendida como um padrão recorrente de dificuldade em estruturar o discurso escrito.

Para além da ortografia e da sintaxe, surgem também problemas na coesão textual. Morais (2010) observa que a criança com perturbação pode conseguir escrever palavras ou frases isoladas, mas tem dificuldade em articular ideias num texto com sentido global. Isto compromete não apenas a clareza da escrita, mas também a perceção da sua função comunicativa.

Outro sinal de alerta prende-se com a persistência de erros gráficos que afetam a legibilidade. Cardoso-Martins (2017) refere que a disgrafia, muitas vezes associada à PEE, manifesta-se através de letras malformadas, desalinhas ou de traçado inconsistente, o que dificulta a leitura por terceiros e gera frustração na própria criança.

É também no 1.º ano que se evidenciam os fatores emocionais associados. Como sublinha Martins (2012), a repetição constante de insucesso pode levar a sentimentos de incapacidade e desmotivação, mesmo em frases iniciais. A criança, ao comparar-se com os pares, pode desenvolver baixa autoestima académica, o que agrava o ciclo de dificuldades.

Assim, as características da PEE no 1.º ano não se limitam a erros pontuais ou ocasionais, mas revelam-se através de padrões persistentes de dificuldade que afetam a ortografia, a organização frásica, a coesão textual e a legibilidade. Identificar estes sinais é essencial para que a escola atue de forma preventiva, evitando que se consolidem padrões de insucesso.

### 2.2.3. Causas e fatores associados

A PEE resulta de um conjunto de fatores complexos, que não se explicam por défice intelectual, problemas sensoriais ou falta de oportunidades de aprendizagem, mas por características neurocognitivas e linguísticas que afetam o modo como a criança processa a linguagem escrita.

Do ponto de vista neurobiológico, a investigação aponta para diferenças na forma como determinadas áreas cerebrais processam a informação fonológica e ortográfica. Oliveira (2018) refere que, em alguns alunos, verifica-se um funcionamento menos eficiente das redes neuronais ligadas ao processo da linguagem, o que pode justificar a persistência de erros ortográficos e dificuldades de organização textual.

No plano linguístico, a consciência fonológica é amplamente reconhecida como um fator determinante. Martins (2012) salienta que crianças com dificuldades em discriminar, segmentar e manipular sons da fala apresentam maior risco de desenvolver perturbações

na leitura e escrita. Esta competência, quando fragilizada, limita a capacidade de estabelecer correspondências consistentes entre fonemas e grafemas, originando erros sistemáticos desde o início da escolaridade.

A memória de trabalho verbal constitui outro fator relevante. De acordo com Fernandes (2020), dificuldades em reter e manipular informação fonológica de curto prazo dificultam a escrita de palavras longas ou de frases completas, levando a omissões ou inversões de letras. O impacto deste défice cognitivo torna-se evidente em tarefas que exigem planeamento e organização textual.

Por outro lado, o desenvolvimento da linguagem oral é uma base essencial para o domínio da escrita. Duarte (2016) sublinha que crianças com vocabulário reduzido ou dificuldades sintáticas tendem a apresentar produções escritas pobres, não apenas em termos de ortografia, mas também de conteúdo e coesão. Assim, a PEE encontra-se frequentemente associada a fragilidades no desenvolvimento linguístico prévio.

O contexto socioeducativo também desempenha um papel importante. Rodrigues (2019) lembra que fatores como a menor exposição a práticas de literacia em casa ou a ausência de estímulos ricos podem agravar as dificuldades. No entanto, estes fatores não explicam isoladamente a perturbação, mas interagem com as predisposições individuais da criança.

Finalmente, é relevante considerar a dimensão emocional e motivacional. Pereira e Almeida (2020) destacam que frustrações repetidas podem comprometer a autoconfiança e a persistência da criança perante tarefas de escrita, criando um ciclo em que a ansiedade agrava ainda mais as dificuldades. Embora este fator não seja a causa direta da perturbação, constitui um elemento que influencia a sua evolução e o impacto no percurso escolar.

Assim, as causas e fatores associados à PEE devem ser entendidos numa perspetiva multidimensional, envolvendo componentes neurobiológicas, linguísticas, cognitivas, sociais e emocionais. Apenas esta visão integrada permite compreender a complexidade da perturbação e delinear estratégias eficazes de intervenção.

#### 2.2.4. Impacto na aprendizagem e desenvolvimento escolar e pessoal

As dificuldades persistentes de escrita no início da escolaridade têm consequências que ultrapassam o domínio específico da ortografia ou da organização textual. A PEE compromete de forma significativa a progressão académica, a autoestima e o envolvimento da criança com as aprendizagens.

No plano académico, erros recorrentes de ortografia e dificuldades na construção de frases ou textos afetam o desempenho nas disciplinas que exigem expressão escrita. Segundo Sim-Sim (2020), quando a escrita não é automatizada, a criança investe grande parte dos seus recursos cognitivos no processo de codificação, restando pouca disponibilidade mental para refletir sobre conteúdos. Este esforço acrescido gera atrasos na aprendizagem e prejudica o sucesso escolar global.

A longo prazo, estas dificuldades podem também afetar o desenvolvimento da leitura. Como refere Martins (2012), a leitura e a escrita são processos interdependentes, pelo que, fragilidades num comprometem o progresso no outro. Assim, crianças com PEE têm maior risco de apresentar um percurso académico descontínuo, com lacunas que se acumulam ao longo dos anos.

Para além do impacto académico, a PEE pode refletir-se, de forma significativa, no plano emocional. Mata e Mata (2017) destacam que a frustração sentida perante erros constantes pode originar sentimentos de incapacidade, vergonha e inferioridade. Estes sentimentos tornam-se particularmente intensos quando a criança compara o seu desempenho com o dos colegas, levando à perda de motivação e ao afastamento progressivo das tarefas de escrita.

Estudos recentes em Portugal reforçam esta visão. Pereira e Almeida (2020) sublinham que as perturbações específicas da aprendizagem estão associadas a maior risco de ansiedade escolar e de comportamentos de evitamento, o que cria um ciclo difícil de quebrar: quanto mais a criança evita a escrita, menos oportunidades tem de a praticar e melhorar.

A nível social, a PEE pode afetar a participação voluntária da criança na dinâmica da sala de aula. Rodrigues (2019) refere que a dificuldade em acompanhar o ritmo da turma pode levar ao isolamento ou à perceção de exclusão, minando o sentido de pertença escolar. Este fator reforça a necessidade de que os professores criem ambientes inclusivos e valorizem o esforço, e não apenas o produto final da escrita.

Por fim, é essencial sublinhar que o impacto da PEE não se limita ao presente. Como adverte Duarte (2016), dificuldades não superadas no início da escolaridade podem condicionar o desenvolvimento de competências essenciais para etapas posteriores, como a produção de textos expositivos e argumentativos, necessários para a progressão académica.

Em síntese, a Perturbação Específica da Escrita no início da escolaridade não deve ser entendida apenas como uma dificuldade restrita à ortografia. Trata-se de uma condição que influencia de forma significativa o percurso escolar, a motivação, a autoestima e a integração social da criança, projetando-se para além do 1.º ciclo caso não seja objeto de intervenção. A ausência de respostas atempadas pode comprometer aprendizagens futuras, limitar oportunidades de sucesso académico e fragilizar a confiança pessoal do aluno. Por isso, torna-se essencial que a escola assuma um papel ativo não apenas na deteção, mas também na construção de um ambiente educativo que valorize o esforço, promova a resiliência e favoreça a superação, numa perspetiva verdadeiramente inclusiva e multidimensional.

#### 2.2.5. Implicações para a prática pedagógica

A presença de dificuldades persistentes de escrita no 1.º ano coloca desafios significativos à prática pedagógica. O papel do professor é central não apenas na deteção precoce de sinais de perturbação, mas também na implementação de estratégias de ensino diferenciadas que favoreçam a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Segundo Sim-Sim (2020), a escola deve ser entendida como o primeiro espaço de despiste e acompanhamento, cabendo ao professor identificar padrões recorrentes de

erro e distinguir entre dificuldades transitórias e perturbações persistentes. Esta função requer observação sistemática, registo de produções escritas e diálogo constante com a criança, de modo a interpretar a sua evolução ao longo do tempo.

No plano metodológico, torna-se fundamental adotar práticas de ensino diversificadas e centradas no aluno. Como salientam Mata e Mata (2017), a diferenciação pedagógica deve permitir que cada criança avance ao seu ritmo, valorizando as conquistas individuais e evitando comparações depreciativas. Estratégias como o uso de materiais manipuláveis, atividades lúdicas com foco na consciência fonológica, e tarefas de escrita significativa (cartas, listas, pequenos textos) mostram-se particularmente úteis no início da escolaridade.

A colaboração entre professores titulares e docentes de apoio educativo é igualmente determinante. Rodrigues (2019) defende que a intervenção em contexto inclusivo deve ser articulada, evitando a afastamento da criança com dificuldades. Esta colaboração pode traduzir-se em momentos de coensino, adaptação de tarefas e planificação conjunta de estratégias de reforço, sempre em alinhamento com o perfil da turma.

Outro aspeto essencial é a articulação entre escola e família. Pereira e Almeida (2020) sublinham que o envolvimento parental no processo de aprendizagem da escrita é um fator protetor, potenciando a prática em casa e reforçando a motivação da criança. Orientar os pais para valorizarem o esforço e criarem oportunidades de escrita em contextos reais (como listas de compras ou mensagens) contribui para uma aprendizagem mais funcional e positiva.

Por fim, importa destacar a necessidade de articulação com técnicos especializados. Duarte (2016) lembra que, quando se confirma a persistência de dificuldades características de uma Perturbação Específica da Escrita, o trabalho multidisciplinar com terapeutas da fala, psicólogos ou outros profissionais fundamentais para o processo torna-se essencial para garantir uma resposta integrada e ajustada às necessidades da criança.

Assim, as implicações pedagógicas da PEE no 1.º ano exigem uma prática docente atenta, diferenciada e colaborativa. O professor deve assumir-se como agente de deteção e intervenção inicial, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde a criança se sinta capaz de experimentar, errar e evoluir. Esta visão reforça a importância de práticas educativas que conciliem rigor científico com sensibilidade humana.

### **2.3. Enquadramento de Perturbação Específica da Escrita no Sistema Educativo**

#### **2.3.1. Educação inclusiva e resposta às necessidades educativas específicas**

O sistema educativo português tem vindo, nas últimas décadas, a consolidar o princípio da inclusão, reconhecendo que todas as crianças, independentemente das suas características, têm direito a aprender e a participar em pleno na vida escolar. O Decreto-Lei n.º 54/2018 veio reforçar esta perspetiva, substituindo o paradigma das “necessidades educativas especiais” por uma lógica de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Esta alteração marca uma mudança significativa, centrando-se não nas limitações individuais da criança, mas na responsabilidade da escola em remover barreiras e criar condições de participação (Rodrigues, 2019).

No caso das Perturbações Específicas da Aprendizagem, como a Perturbação Específica da Escrita (PEE), este enquadramento revela-se particularmente pertinente. Ao invés de rotular ou excluir, a legislação atual preconiza a implementação de medidas universais, seletivas ou adicionais, de acordo com o nível de necessidade de cada aluno. Como explica Fonseca (2020), este modelo possibilita que crianças com PEE tenham acesso a adaptações metodológicas e avaliativas que lhes permitam desenvolver competências de escrita no currículo comum, sem recurso à segregação.

Nos últimos anos, destaca-se ainda a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma abordagem pedagógica que valoriza a flexibilidade na forma de ensinar, de envolver e de avaliar os alunos. O DUA parte do princípio de que a diversidade é a norma, e não a exceção, propondo que as estratégias sejam desenhadas para responder à pluralidade dos aprendentes desde o início. Como defendem Alves e Morgado (2021), “a inclusão efetiva só é possível quando a escola assume que não existe

um perfil único de aluno e que, por isso, os percursos de aprendizagem devem ser múltiplos e diversificados” (p. 58).

A par do DUA, o Ministério da Educação implementou, em 2021, um Plano de Ação para o Sucesso Escolar e a Inclusão, que reforça o compromisso das escolas com práticas pedagógicas flexíveis e centradas no aluno. Este plano assume que o sucesso escolar passa não apenas pela avaliação de resultados, mas também pela criação de ambientes de aprendizagem ricos e ajustados às necessidades de cada criança.

A resposta inclusiva exige, assim, uma prática pedagógica diferenciada. Sim-Sim (2020) sublinha que cabe ao professor titular observar, registar e interpretar os sinais de dificuldade, ajustando metodologias e diversificando as tarefas propostas. Isto implica criar oportunidades de escrita em diferentes contextos, valorizar os progressos individuais e evitar comparações que possam fragilizar a autoestima da criança. Tal como refere Rodrigues (2019), a inclusão não se limita à presença física na sala de aula, mas traduz-se na participação ativa e significativa de cada aluno, o que, no caso da PEE, depende fortemente da capacidade docente de adaptar o ensino às necessidades de cada criança.

### 2.3.2. Identificação, intervenção e articulação multidisciplinar

Um dos eixos fundamentais da resposta educativa à PEE é a identificação precoce. O 1.º ano de escolaridade assume um papel decisivo, uma vez que as primeiras produções escritas permitem sinalizar dificuldades persistentes. Os estudos pioneiros de Ferreira e Teberosky (1985) mostraram que a criança, desde cedo, constrói hipóteses sobre a escrita, revelando conceções próprias que se tornam visíveis nas suas produções iniciais. Estas produções não devem ser vistas apenas como erros, mas como indicadores do modo como a criança compreende o funcionamento da linguagem escrita. Assim, quando certas dificuldades se revelam sistemáticas e resistentes à intervenção pedagógica, devem ser encaradas como sinais de alerta para possíveis perturbações específicas.

A identificação deve, contudo, ser acompanhada de intervenção imediata. Não basta registar as dificuldades, é essencial implementar práticas pedagógicas diferenciadas. Sim-

Sim (2020) defende que atividades de reforço da consciência fonológica, de treino ortográfico e de organização textual são indispensáveis para apoiar as crianças em risco. Intervenções mais recente reforçam esta ideia: Gomes (2022) salienta que “quanto mais cedo forem introduzidas estratégias pedagógicas específicas, maiores são as probabilidades de prevenir trajetórias de insucesso escolar” (p. 131). A intervenção precoce, realizada ainda no início da escolaridade, evita a cristalização de padrões de insucesso que mais tarde são difíceis de superar.

Outro aspeto determinante é a articulação multidisciplinar. O Decreto-Lei n.º 54/2018 prevê a criação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), cuja missão é coordenar respostas e envolver diferentes agentes educativos. Segundo Almeida (2021), estas equipas asseguram a comunicação entre professores, psicólogos, terapeutas da fala e outros técnicos, potenciando uma intervenção coerente e integrada.

A família desempenha igualmente um papel essencial neste processo. O envolvimento parental aumenta a eficácia das medidas educativas, não apenas porque reforça a prática da escrita em contextos do quotidiano, mas também porque contribui para a motivação e confiança da criança. Como sublinha Carvalho (2022), “a parceria entre escola e família constitui uma condição indispensável para a criação de ambientes de aprendizagem consistentes e estimulantes” (p. 87).

Em suma, a resposta à PEE no sistema educativo português apoia-se em três pilares fundamentais: a identificação precoce, a intervenção diferenciada e a articulação multidisciplinar. Só através desta conjugação é possível garantir que as crianças com perturbações específicas de escrita não apenas frequentam a escola, mas beneficiam verdadeiramente dela, construindo um percurso educativo positivo e inclusivo.

### **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO**

### 3.1. Tipo de investigação

A presente investigação enquadra-se metodologicamente como um estudo de caso com características de investigação-ação. Esta opção metodológica revelou-se particularmente pertinente, na medida em que permite, por um lado, analisar de forma aprofundada a situação concreta de uma aluna com dificuldades de escrita e, por outro, intervir pedagogicamente para compreender e promover mudanças no seu percurso.

O estudo de caso é reconhecido pela sua capacidade de permitir uma compreensão detalhada de fenómenos complexos no seu contexto real. Como defende Yin (2018), esta abordagem possibilita captar “as condições contextuais relevantes para o fenómeno em estudo” (p. 15), preservando a riqueza da realidade educativa. Também Creswell e Creswell (2021) sublinham que, em contextos educativos, o estudo de caso é especialmente adequado por integrar dados de observação direta com a análise de intervenções, permitindo acompanhar a evolução do participante de forma sistemática.

Paralelamente, a investigação-ação confere à presente investigação um carácter dinâmico e reflexivo. Ponte (2006) descreve a investigação-ação como um processo em que “o professor assume o duplo papel de investigador e praticante, articulando a ação pedagógica com a análise crítica da sua eficácia” (p. 67). De igual modo, Sá-Chaves (2007) reforça que esta metodologia é particularmente adequada em educação, dado que articula ciclos de observação, ação e reflexão, possibilitando uma melhoria contínua da prática docente.

A combinação destas duas abordagens, a meu ver, mostrou-se, por isso, essencial - enquanto o estudo de caso permitiu compreender em profundidade as dificuldades específicas da aluna, a investigação-ação possibilitou a introdução de estratégias pedagógicas ajustadas, bem como a reflexão sobre os seus efeitos. Como salienta Coutinho (2013), “um estudo de caso em educação só ganha verdadeiro valor quando conduz a aprendizagens significativas, tanto para o investigador como para a comunidade educativa” (p. 92).

A pertinência desta escolha é também sustentada por literatura recente que sublinha a relevância da intervenção em idade precoce. Fletcher e Vaughn (2020), em consonância

com Snow (2020), defendem que os primeiros anos de escolaridade são decisivos para prevenir o agravamento das dificuldades de escrita, sendo essencial a implementação de ações pedagógicas focalizadas. Também Sim-Sim (2020) alerta que a intervenção precoce é determinante para assegurar que as crianças consolidam os fundamentos da linguagem escrita, salientando que “adiar a resposta educativa às dificuldades é acentuar desigualdades no percurso académico” (p. 134).

Deste modo, a investigação desenvolvida não se limitou a observar ou descrever as dificuldades da aluna, mas procurou construir conhecimento a partir da prática, numa perspetiva inclusiva e promotora do sucesso escolar. A escolha da metodologia de investigação-ação em articulação com o estudo de caso refletiu, assim, a preocupação de compreender em profundidade uma situação concreta e, simultaneamente, de agir sobre ela, criando oportunidades de aprendizagem ajustadas às necessidades individuais desde o início da escolaridade.

### **3.2. Contexto**

O estudo decorreu numa escola pública do concelho e distrito de Coimbra, situada em meio rural. O agrupamento onde a escola se insere caracteriza-se pela heterogeneidade da sua população escolar, acolhendo alunos oriundos de contextos socioculturais diversos, o que se traduz numa pluralidade de ritmos e percursos de aprendizagem. Nos últimos anos, o agrupamento tem procurado alinhar a sua prática com as orientações do Decreto-Lei n.º 54/2018, promovendo políticas de inclusão e de resposta diferenciada às necessidades de todos os alunos.

A turma frequentada pela aluna participante era composta por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Observava-se uma diversidade significativa de ritmos de aprendizagem: alguns alunos revelavam facilidade na aquisição da leitura e da escrita, enquanto outros apresentavam dificuldades, sobretudo na interpretação de enunciados, na construção de pequenas frases ou na realização de tarefas matemáticas. Havia ainda casos de dificuldades mais generalizadas, associadas a défices de atenção e

de concentração, exigindo da professora titular uma atenção redobrada à diferenciação pedagógica.

A docente titular da turma procurava adaptar as suas práticas às necessidades individuais dos alunos, acompanhando-os de forma atenta e próxima. A postura por ela adotada vai ao encontro do que defendem Rodrigues e Lima-Rodrigues (2019), quando afirmam que “a escola inclusiva deve ser entendida como um espaço de aprendizagem onde todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, encontram oportunidades de participação plena” (p. 54). Neste sentido, a escola em causa constituía-se como um espaço de oportunidades, mas também de desafios concretos relacionados com a diversidade dos alunos e os constrangimentos de recursos.

No caso particular do 1.º ciclo, a intervenção pedagógica assume uma importância decisiva. Sim-Sim (2020) recorda que “é neste nível de ensino que se lançam os fundamentos da leitura e da escrita, sendo essencial que a intervenção pedagógica combine práticas universais com estratégias específicas” (p. 127). Assim, o contexto onde este estudo decorreu revela-se especialmente relevante uma vez que exemplifica os desafios de uma escola que procura dar resposta a todos os alunos, promovendo a inclusão, mas que enfrenta as limitações típicas de meios rurais, como a escassez de recursos humanos especializados.

Neste enquadramento, a escola foi considerada um espaço particularmente adequado para a realização da investigação, pois permitiu-me observar em tempo real como a diversidade de ritmos e necessidades influencia o processo de aprendizagem da escrita, ao mesmo tempo que ofereceu condições para a implementação de uma intervenção pedagógica focalizada. Acresce ainda que o facto de se tratar de um meio rural reforça a pertinência do estudo, já que nestes contextos muitas vezes os apoios especializados são mais escassos, colocando maior responsabilidade na ação pedagógica da escola e dos professores titulares. Assim, este ambiente representou não apenas uma oportunidade de investigação aplicada, mas também um laboratório pedagógico natural, onde foi possível analisar práticas e desenhar estratégias ajustadas às necessidades da aluna, sem perder de vista a realidade concreta em que se inseria. Este carácter de autenticidade confere maior validade e relevância aos resultados, na medida em que

estes podem ser transferidos para outros contextos educativos com características semelhantes, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre a inclusão e a resposta às dificuldades de escrita no 1.º ciclo. Como salienta Rodrigues (2017), a escola inclusiva constitui-se como “um espaço de aprendizagem e experimentação social, onde se testam respostas diferenciadas às necessidades reais dos alunos” (p. 44), o que reforça a adequação do presente contexto para o desenvolvimento deste estudo.

### **3.3. Participante**

A participante central deste estudo foi uma aluna de 6 anos, a frequentar o 1.º ano de escolaridade. À data da investigação, não possuía qualquer diagnóstico formal, algo natural nesta fase inicial do percurso escolar, mas manifestava dificuldades persistentes ao nível da escrita, em particular na construção de frases com sentido. As suas produções escritas revelavam frequentemente sequências de palavras soltas e desconexas, sem articulação lógica, o que evidenciava fragilidades quer na organização do pensamento escrito, quer na capacidade de estabelecer correspondência entre linguagem oral e escrita. Este tipo de manifestações é consistente com descrições iniciais de dificuldades de escrita, que podem estar associadas a perturbações específicas da aprendizagem, ainda que, nesta idade, seja prematuro, atribuir uma classificação clínica definitiva (APA, 2022).

Para além destas dificuldades, observou-se que a aluna se mostrava participativa, empenhada e motivada nas atividades escolares, apesar da frustração que frequentemente sentia perante as tarefas de escrita. Este contraste entre envolvimento ativo e resultados aquém do esperado constituiu um dado importante -indicava que o problema não residia na falta de interesse ou de capacidade cognitiva geral, mas em barreiras específicas ao nível da linguagem escrita. Como refere Sim-Sim (2020), “as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita não resultam de falta de inteligência, mas de limitações específicas nos processos de processamento linguístico” (p. 121).

A escolha desta aluna enquanto participante resultou, assim, da conjugação de três fatores principais: a evidência clara de dificuldades de escrita numa fase crítica da

aprendizagem inicial; a pertinência pedagógica da sua situação, dado que se tratava de uma criança com pouco acompanhamento adicional; e a oportunidade de analisar, de forma aprofundada, o impacto de uma intervenção focalizada e sistemática.

Neste sentido, a seleção do caso foi criteriosa, em consonância com o que defende Coutinho (2013), para quem “um estudo de caso só ganha verdadeiro significado quando o participante escolhido permite aprofundar questões que ultrapassam a sua situação individual, iluminando problemáticas mais vastas da prática educativa” (p. 92). A aluna em causa representava precisamente este potencial -ao mesmo tempo que evidenciava dificuldades particulares, o seu percurso espelhava os desafios enfrentados por muitas crianças no início do processo de alfabetização, cujas dificuldades podem ser facilmente confundidas com imaturidade ou desatenção.

Assim, o caso aqui descrito e alvo de intervenção não se limitou a permitir uma análise individual, mas constituiu-se como representativo de uma realidade mais ampla, contribuindo para a reflexão sobre as práticas pedagógicas no 1.º ano de escolaridade e para a construção de respostas educativas mais ajustadas às necessidades de crianças em situação semelhante.

### **3.4. Justificação da escolha do caso**

A decisão de centrar a investigação numa aluna em particular resultou da observação de algumas produções escritas da mesma. Em diferentes momentos, a aluna produziu frases compostas por palavras soltas, sem articulação lógica ou sintática, como por exemplo, de modo a completar um “Ricardu é Ana pai. dezasseis é Lordemão três e quatro” (apêndice 1) ou “a mãe dão carinho” e “o pai tia alegria” (apêndice 2), quando a intenção comunicativa era “a mãe dá carinho”. Estas manifestações não correspondiam a lapsos pontuais, mas sim a um padrão recorrente de escrita caracterizado pela ausência de coerência e pela dificuldade em estruturar frases com sentido.

Embora no início da alfabetização seja expectável que surjam erros ortográficos e gramaticais, a repetição destas produções “sem sentido” demonstrava que as

dificuldades da aluna não se limitavam a aspetos superficiais da ortografia. Pelo contrário, indiciavam fragilidades mais profundas ao nível da organização do pensamento escrito e da articulação entre linguagem oral e linguagem escrita, aspetos que, segundo Mata (2008), são cruciais no processo inicial de aprendizagem da escrita.

Esta constatação levou à seleção da aluna como participante do estudo de caso, por reunir condições relevantes tais como: apresentar dificuldades persistentes e atípicas na construção frásica; beneficiar de poucos apoios educativos adicionais de modo que pudesse esclarecer ou colmatar as suas necessidades; permitir analisar, de forma aprofundada, as implicações de uma intervenção pedagógica focalizada. Como defende Martins (2015), a observação de erros recorrentes e sistemáticos na escrita inicial constitui um critério importante para distinguir entre dificuldades comuns do início da aprendizagem e potenciais perturbações específicas da escrita.

Deste modo, as produções escritas da aluna não só justificaram a sua seleção como estudo de caso, como também constituíram o ponto de partida da intervenção, funcionando como material empírico para compreender a natureza das dificuldades apresentadas.

### **3.5. Descrição das intervenções**

A intervenção pedagógica decorreu entre os meses de abril e maio, foi organizada em seis dinâmicas curtas, com duração aproximada de 5 a 10 minutos cada e realizadas em pequenos momentos individuais com a aluna. Estas atividades assumiram a forma de jogos e tarefas lúdicas, algumas com recurso ao computador, de modo a explorar o potencial motivador da tecnologia educativa. Como referem Pereira e Duarte (2021), “o recurso a metodologias diversificadas, que combinem materiais manipulativos e tecnológicos, potencia não apenas a atenção, mas também o envolvimento ativo da criança” (p. 47). A opção por atividades breves e diferenciadas permitiu trabalhar dimensões fundamentais da escrita inicial assegurando um ritmo ajustado à capacidade de atenção da aluna. A finalidade principal consistiu em alcançar resultados de melhoria num curto espaço de tempo, promovendo a consolidação de noções básicas de

estruturação frásica e correção escrita, de modo que a aluna pudesse progredir para o 2.º ano em condições semelhantes às da maioria da turma.

#### Dinâmica 1: Constrói a frase

A primeira dinâmica teve como objetivo estimular a construção de frases com sentido lógico. Para tal, a aluna recebeu nove cartões com segmentos de texto, distribuídos em três grupos: sujeitos (*o pai, o Pedro, a Joana*), conjugações verbais (*corre, come, joga*) e complementos (*no parque, um bolo, à bola*). A tarefa consistia em combinar um cartão de cada grupo para formar frases completas e semanticamente adequadas. Este exercício permitiu observar a articulação sintática e semântica da aluna, bem como a sua capacidade de estruturar frases simples. Segundo Sim-Sim (2020), a escrita deve ser entendida como “uma atividade de construção de sentido, e não apenas de codificação gráfica” (p. 19), pelo que atividades desta natureza se revelam pertinentes no início da escolaridade.

#### Dinâmica 2: Qual é o som?

Na segunda dinâmica, o foco foi o desenvolvimento da consciência fonológica, através da identificação de fonemas iniciais. Utilizando o computador, foram apresentados áudios com sons de letras (ex.: /R/, /A/, /E/, /N/, /M/, /U/, /P/, /D/, /S/, /T/) e, em seguida, três palavras escritas. A aluna deveria indicar qual das palavras iniciava com o som escutado (ex.: /R/ → *rua, jogo, bola*). Este tipo de tarefa é considerado altamente eficaz no treino da discriminação auditiva, essencial à alfabetização. Fernandes (2022) reforça esta ideia ao afirmar que “o treino sistemático da consciência fonológica constitui um dos melhores preditores do sucesso na leitura e na escrita” (p. 63).

#### Dinâmica 3: Legenda-me

A terceira dinâmica consistiu na associação entre linguagem escrita e representação visual. Foram apresentadas cinco imagens simples e familiares -bola, casa, cão, cadeira e computador- que a aluna deveria legendar, escrevendo a palavra

correspondente. A tarefa foi realizada em dois momentos distintos: numa primeira vez, a aluna legendou apenas com base na observação das imagens; numa segunda vez, e dado que se verificaram dificuldades iniciais, recorreu-se ao computador para ouvir o som correspondente a cada palavra antes do momento de legendar, reforçando assim a ligação entre fonema e grafema. Esta atividade teve como propósito consolidar a correspondência entre oralidade e escrita, promovendo a ativação de vocabulário já conhecido em formato escrito. Martins e Carvalho (2021) defendem que a utilização de imagens “facilita a ativação de conhecimentos prévios e contribui para a construção de vocabulário escrito” (p. 112), o que torna este tipo de tarefa especialmente pertinente no início do processo de alfabetização.

#### Dinâmica 4: História em três passos

A quarta dinâmica procurou estimular a organização temporal e causal dos acontecimentos, bem como a produção de frases simples. A aluna recebeu três imagens que representavam a seguinte sequência: um menino a jogar à bola, depois caído no chão com uma ferida no pé e, por fim, a mesma criança de muletas. A tarefa consistia em ordenar numa sequência lógica as imagens e escrever uma frase simples para cada uma. Desta forma, trabalhou-se a coerência narrativa e a noção de sequência. Como destaca Costa (2020), “a aprendizagem inicial da escrita deve incluir experiências de organização textual, mesmo em estruturas simples, para desenvolver a noção de sequência e lógica discursiva” (p. 75).

#### Dinâmica 5: Singular e plural em ação

A quinta dinâmica centrou-se no reconhecimento e aplicação da flexão de número em frases. Para tal, a aluna recebeu cartões com sujeitos e predicados no singular e no plural (ex.: *o menino/os meninos; a mãe/as mães; corre/correm; é amiga/são amigas*), sendo convidada a construir frases coerentes a partir dessas combinações. O objetivo foi consolidar a compreensão da concordância de número, aspeto frequentemente desafiante nas produções escritas iniciais. Barbosa (2021) sublinha que

“o treino em concordância gramatical no contexto da escrita inicial é determinante para a construção de frases coerentes e normativamente corretas” (p. 98).

#### Dinâmica 6: Voltar ao início

Por fim, a sexta dinâmica teve como objetivo retomar as tarefas de produção frásica inicialmente observadas, que justificaram a escolha deste estudo de caso. A aluna foi convidada a realizar novamente as tarefas que, no momento diagnóstico, resultaram em frases sem sentido ou em sequências de palavras desconexas. Este retorno permitiu observar se as intervenções anteriores haviam produzido impacto na sua capacidade de estruturar frases mais organizadas. Gomes (2022) defende que “a reiteração de tarefas, após momentos de apoio focalizado, constitui uma forma privilegiada de aferir progressos e ajustar práticas pedagógicas” (p. 131), o que reforça a pertinência desta última atividade.

### **3.6. Registos dos desempenhos da aluna A.**

A recolha de dados centrou-se essencialmente em dois instrumentos: a observação direta e a análise das produções escritas da aluna A.. A observação foi realizada durante as sessões de intervenção e também em alguns momentos de aula, permitindo registar comportamentos, reações e estratégias mobilizadas pela criança perante as tarefas propostas. Paralelamente, foram recolhidos e arquivados os registos escritos produzidos pela aluna ao longo do processo, de modo a documentar a evolução no desempenho e a identificar padrões de dificuldade ou de progressão.

Sempre que pertinente, foram igualmente consideradas conversas informais com a professora titular, que me forneceram uma perspetiva complementar sobre as dificuldades da aluna e sobre o seu desempenho no contexto da sala de aula. Este cruzamento de dados permitiu alcançar uma visão mais rica e contextualizada da situação estudada. Como referem Coutinho e Sousa (2020), a triangulação de fontes é fundamental em estudos qualitativos, uma vez que “reforça a validade dos resultados e assegura uma compreensão mais alargada e integrada do fenómeno em análise” (p. 143).

Assim, a recolha de dados foi pensada de forma a conjugar diferentes perspetivas, articulando a observação direta com a análise documental (produções escritas) e com informações fornecidas por quem acompanha diariamente a aluna, garantindo a consistência e a relevância da informação obtida.

### **3.7. Questões éticas**

A investigação foi conduzida de acordo com princípios éticos fundamentais, assegurando sempre o respeito pela dignidade e pelo bem-estar da aluna. Antes do início da intervenção, foi obtido o consentimento da família e da escola, ainda que em moldes informais, de modo a garantir transparência quanto aos objetivos do estudo.

Para preservar a identidade da participante, recorreu-se ao uso de um pseudónimo (“A.”), assegurando a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Este cuidado visa não apenas proteger a criança, mas também respeitar as exigências éticas que regulam a investigação em educação, em especial quando envolve menores.

De acordo com Cardona (2021), a investigação com crianças exige um posicionamento ético rigoroso, assente no princípio da proteção, já que estas “não devem ser vistas apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos ativos cujos direitos e bem-estar devem ser assegurados em todas as etapas da investigação” (p. 59). Neste sentido, todos os procedimentos foram pensados para minimizar qualquer risco e garantir que a participação da aluna se realizou num ambiente seguro e respeitador.

## **CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### 4.1. Apresentação e análise dos resultados

Conforme anteriormente descrito, foram realizadas seis dinâmicas curtas, com a duração de aproximadamente 5 a 10 minutos cada, organizadas em formato de jogo ou tarefa lúdica, que decorreram nos meses de abril e maio - altura em que as aprendizagens da escrita já deveriam estar consolidadas ao nível da frase simples. Estas atividades incidiram em diferentes dimensões do processo de escrita, permitindo observar a evolução da aluna A. em contextos diversificados. De seguida, segue-se uma apresentação e análise dos resultados das tarefas de forma individual.

##### Dinâmica 1: Constrói a frase

A presente dinâmica permitiu observar a capacidade da aluna A. em articular o sujeito, as conjugações verbais e complemento com a finalidade de formar frases simples, mas semanticamente corretas. Num momento inicial, A. conseguiu construir duas frases com sentido lógico: *“O pai joga à bola”* e *“O Pedro come no parque”* (apêndice 3). Restavam-lhe ainda os cartões com *“a Joana – corre – um bolo”*, cuja combinação não gerava coerência. Neste momento, a aluna fez uma pausa reflexiva e, após alguns instantes, decidiu reorganizar os cartões, substituindo o complemento *“no parque”* por *“um bolo”* e integrando *“um bolo”* noutra construção com a conjugação verbal *“come”* (apêndice 4). Esta atitude revelou não apenas empenho e atenção, mas também uma estratégia de autorregulação, na medida em que demonstrou consciência de que a frase inicial não fazia sentido e procurou alternativas. Tal como referem Martins e Niza (2021), a capacidade de rever e ajustar produções escritas é um indicador de progressão cognitiva e de envolvimento ativo no processo de aprendizagem.

##### Dinâmica 2: Qual é o som?

Nesta dinâmica, centrada na consciência fonológica, A., num momento inicial, apresentou algumas dificuldades. Num primeiro momento, errou cinco das associações entre o som ouvido e a palavra correspondente, o que evidenciou fragilidades na discriminação fonémica (apêndice 5). No entanto, quando a atividade foi repetida, com a

estratégia de ouvir o som e escrever a palavra no papel (apêndice 6), A. conseguiu realizar todas as correspondências corretamente. Esta evolução evidencia que o apoio de estratégias visuais e motoras (escrever a palavra) favoreceu a consolidação da associação fonema-grafema. Como defendem Fernandes e Costa (2022), a utilização de suportes multimodais (auditivo, visual e motor) é determinante para o sucesso na aprendizagem inicial da escrita, sobretudo em crianças que revelam dificuldades nas tarefas de consciência fonológica.

### Dinâmica 3: Legenda-me

A aluna teve de associar imagens a palavras escritas. Na primeira realização, quando apenas observava as imagens, A. conseguiu escrever corretamente apenas as palavras com uma ou duas sílabas (*cão, bola, casa*), revelando maior dificuldade nas mais longas (*cadeira, computador*) (apêndice 7). Contudo, quando a tarefa foi repetida com recurso ao computador, ouvindo previamente o som da palavra antes de a escrever e, quando sentiu necessidade, mais que uma vez, A. conseguiu legendar todas as imagens de forma correta (apêndice 8). Este progresso mostra que o apoio auditivo contribuiu para superar limitações iniciais, reforçando a correspondência entre oralidade e escrita. De acordo com Martins e Carvalho (2021), as imagens, quando aliadas a estímulos auditivos, promovem a ativação de conhecimentos prévios e a generalização do vocabulário, favorecendo produções mais corretas e seguras.

### Dinâmica 4: História em três passos

Na quarta dinâmica, a aluna revelou grande competência na organização de uma sequência lógica de acontecimentos. A. ordenou corretamente, à primeira tentativa, as imagens que ilustravam um menino a jogar à bola, depois caído com uma ferida e finalmente apoiado em muletas (apêndice 9). Para cada imagem, escreveu frases simples e claras, evidenciando capacidade de coerência narrativa (apêndice 10). Este resultado demonstra que, quando apoiada em suportes visuais claros, A. revela facilidade em organizar o pensamento escrito e atribuir sentido às produções. Segundo Costa (2020), experiências narrativas deste tipo são fundamentais no início da escolaridade, pois

permitem às crianças perceber a estrutura de causa e consequência e consolidar noções de sequência temporal.

#### Dinâmica 5: Singular e plural em ação

Na dinâmica Singular e plural em ação, A. demonstrou desde o início uma compreensão intuitiva da diferença entre formas singulares e plurais. Quando questionada, identificou que “plural tem S” (apêndice 11) e organizou as frases propostas de forma lógica logo na primeira tentativa (apêndice 12). Esta tarefa evidenciou sensibilidade morfossintática e capacidade de aplicar uma regra simples de concordância, aspeto essencial para a construção de frases normativas. Como refere Barbosa (2021), o treino da concordância gramatical no contexto da escrita inicial é determinante para que a criança desenvolva uma consciência linguística sólida e transfira esse conhecimento para novas situações de escrita.

#### Dinâmica 6: Voltar ao início

Por fim, a aluna foi convidada a repetir as tarefas de produção frásica que inicialmente haviam motivado a sua seleção como participante deste estudo. Nesta segunda realização, A. demonstrou maior consciência dos erros cometidos anteriormente e conseguiu corrigir falhas de coerência, construindo frases mais organizadas e com sentido (apêndice 13). Esta evolução mostra que A. não só beneficiou da intervenção, mas também desenvolveu capacidade reflexiva sobre a própria escrita, distinguindo produções inadequadas de produções corretas. Como destaca Gomes (2022), a repetição de tarefas após intervenção focalizada constitui uma estratégia de monitorização eficaz, permitindo verificar progressos e consolidar aprendizagens.

Em síntese, os resultados observados nas seis dinâmicas evidenciam um percurso positivo de evolução. Embora persistam alguns sinais de fragilidade, sobretudo nas tarefas fonológicas e na escrita de palavras mais complexas, A. demonstrou capacidade de superação, empenho e motivação, conseguindo alcançar desempenhos mais consistentes com o esperado para a sua idade e nível de escolaridade.

#### 4.2. Percurso de aprendizagem da aluna

A evolução da aluna A. ao longo da intervenção evidencia progressos significativos, tanto no plano da escrita como nos domínios motivacionais, emocionais e sociais. Para além das tarefas específicas realizadas no âmbito deste estudo, foi possível observar melhorias nos trabalhos escolares do quotidiano, sinal de que os efeitos da intervenção tiveram transferência para outros contextos de aprendizagem. Rodrigues (2021) sublinha que a eficácia das práticas pedagógicas diferenciadas se confirma precisamente quando a criança consegue aplicar aprendizagens em situações novas, pois “isso demonstra que não decoram apenas instruções, mas integram conhecimento” (p. 58).

No que diz respeito à motivação, a aluna revelou sempre dedicação às tarefas propostas. Contudo, à medida que começou a alcançar resultados mais corretos e a sentir maior domínio sobre a escrita, tornou-se visível um aumento no seu entusiasmo. Martins (2022) observa que “o sucesso, ainda que parcial, é um dos mais poderosos fatores de motivação para a criança” (p. 104), já que reforça a perceção de competência. Assim, o envolvimento da aluna deixou de se centrar apenas no cumprimento da tarefa e passou a traduzir-se em entusiasmo e satisfação com o seu progresso.

O impacto emocional também foi notório. Inicialmente, A. revelava alguma frustração com os erros cometidos, mas progressivamente demonstrou maior confiança, chegando a chamar-me, enquanto investigadora do caso, várias vezes para partilhar os trabalhos realizados com orgulho. Lopes e Silva (2021) defendem que o reforço da autoconfiança é determinante para que a criança enfrente os desafios académicos com menor ansiedade, sendo que “uma criança que se sente capaz arrisca mais, participa mais e aprende mais” (p. 76). A experiência da aluna confirma esta perspetiva, mostrando que a intervenção teve também efeitos positivos no plano emocional.

Outro elemento relevante foi a dimensão social. Ao sentir-se mais confiante, A. passou a assumir um papel ativo junto dos colegas, especialmente daqueles que apresentavam mais dificuldades, incentivando-os e utilizando um discurso motivador. Este comportamento reflete o que Gonçalves (2020) descreve como “efeito multiplicador da aprendizagem” (p. 89), em que a evolução de uma criança pode inspirar os pares.

Assim, os progressos da aluna tiveram impacto não apenas individual, mas também coletivo, contribuindo para um ambiente de turma mais colaborativo.

Por fim, tanto a professora titular como a família da aluna confirmaram os progressos observados. A docente destacou melhorias visíveis na produção escrita, enquanto a família salientou o aumento da confiança e do gosto pela escola. Costa (2021) enfatiza que “o olhar conjunto de escola e família constitui-se como um dos mais fiáveis indicadores de progresso” (p. 93), precisamente porque integra contextos distintos de aprendizagem. Este alinhamento entre diferentes perceções reforça a consistência dos resultados obtidos neste estudo.

Em síntese, os progressos da aluna A. não se circunscreveram às atividades propostas, mas repercutiram-se de forma mais ampla no seu percurso escolar e pessoal. A evolução registada demonstra o potencial transformador da intervenção precoce e confirma que a aposta em estratégias focalizadas pode não apenas melhorar a qualidade da escrita, mas também fortalecer a motivação, a autoestima e a integração social da criança.

#### **4.3. Resultados em diálogo com a literatura**

A evolução observada na aluna A. ao longo da intervenção confirma a relevância de vários aspetos apontados pela literatura sobre as dificuldades específicas de escrita. Um dos progressos mais visíveis relacionou-se com a capacidade de construir frases lógicas e coerentes. No início, A. apresentava produções fragmentadas ou sem sentido, mas, com as dinâmicas realizadas, passou a rever as suas combinações e a procurar alternativas mais adequadas. Este processo remete diretamente para o que Ferreiro e Teberosky (1999) identificaram como transição entre hipóteses iniciais da escrita e a progressiva compreensão da lógica sintática. Como referem as autoras, “a criança não copia a língua, mas reconstrói-a” (p. 34), e foi precisamente esse movimento de reconstrução que se observou quando A. reformulou a frase incoerente até alcançar uma forma aceitável.

Outro domínio em que se verificou progresso foi o da consciência fonológica. As dificuldades iniciais em discriminar sons e associá-los corretamente às palavras mostraram-se consistentes com a literatura, que identifica esta competência como uma

das mais críticas na aprendizagem da escrita (Sim-Sim, 2020). No entanto, ao introduzir estratégias de apoio multimodal -ouvir, escrever, repetir, A. conseguiu ultrapassar obstáculos. Fernandes e Costa (2022) sublinham que “a diversidade de estímulos (auditivos, visuais, motores) potencia a consolidação fonológica” (p. 91), o que valida a eficácia das tarefas aplicadas.

Também no plano lexical, o recurso a imagens e legendagem revelou-se determinante para ativar vocabulário e promover a passagem da oralidade para o escrito. De acordo com Mata (2021), “o uso de estímulos visuais não é um mero recurso auxiliar, mas um elemento estruturante da aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo” (p. 67). Os resultados de A., que inicialmente conseguia apenas escrever palavras curtas e passou a registar corretamente todas as legendas quando teve suporte auditivo, confirmam esta perspetiva.

No campo da organização textual, a tarefa de organizar sequencialmente as imagens mostrou que a aluna era capaz de estruturar narrativas simples com coerência temporal e causal. Este resultado encontra fundamentação em Costa (2020), que defende que as experiências narrativas são essenciais para “o treino do pensamento sequencial e a consciência de enredo” (p. 54). O desempenho positivo de A. neste exercício sugere que as maiores dificuldades estavam na produção autónoma de frases e não tanto na organização lógica das ideias, o que reforça a importância de intervenções dirigidas à dimensão frásica.

Do ponto de vista socioemocional, os progressos observados alinham-se com estudos recentes que destacam a interdependência entre sucesso académico e confiança pessoal. Martins (2022) nota que “o sentimento de competência é simultaneamente motor e resultado da aprendizagem” (p. 104). Ao longo da intervenção, a motivação de A. cresceu visivelmente, assim como a sua autoestima, confirmando que o sucesso em pequenas tarefas pode desencadear ganhos mais amplos. A literatura reconhece este efeito como círculo virtuoso de aprendizagem: a criança melhora, sente-se mais confiante, envolve-se mais e continua a melhorar (Lopes & Silva, 2021).

Por fim, importa sublinhar que os resultados obtidos se devem também à natureza precoce da intervenção. A. frequentava ainda o 1.º ano de escolaridade, uma fase em que

os padrões de escrita estão em construção. Como nos lembra Sim-Sim (2020), “o momento inicial da alfabetização é decisivo, pois é aí que se lançam os alicerces de todo o percurso subsequente” (p. 39). A intervenção breve, mas focalizada, permitiu que as dificuldades não se cristalizassem, oferecendo à aluna condições para progredir em simultâneo com os colegas.

Em síntese, os resultados do presente caso reforçam a importância das abordagens práticas e diferenciadas, corroborando a literatura nacional e internacional. Contudo, também se reconhecem limites: a intervenção foi de curta duração e envolveu apenas uma aluna, o que não permite generalizações. Ainda assim, a riqueza do estudo de caso oferece contributos relevantes para a prática pedagógica, demonstrando que estratégias simples, diversificadas e precoces podem ter um impacto real no desenvolvimento da escrita e no bem-estar académico.

#### **4.4. Considerações finais em torno dos resultados verificados**

“Cada progresso, por pequeno que seja, é um degrau de confiança que sustenta todo o percurso escolar.”

*(Martins, 2022, p. 107)*

A análise do caso da aluna A. permite concluir que intervenções curtas, mas focalizadas, podem ter um impacto real e visível na aprendizagem da escrita no início da escolaridade. Apesar de as dificuldades iniciais se manifestarem de forma clara, sobretudo na construção de frases com sentido e na consciência fonológica, a evolução observada ao longo das seis dinâmicas evidenciou ganhos consistentes e sustentados. Estes resultados mostram que as perturbações específicas não devem ser vistas como barreiras intransponíveis, mas como desafios pedagógicos que podem ser atenuados através de metodologias diferenciadas e adaptadas.

Os progressos registados revelaram-se em várias dimensões. No plano linguístico, a aluna A. passou de criar produções desconexas para frases mais organizadas e lógicas, revelando maior consciência das regras sintáticas e morfossintáticas. Do ponto de vista emocional, a aluna deixou de encarar a escrita com frustração, passando a mostrar

entusiasmo e orgulho nas suas conquistas. Socialmente, o aumento da confiança refletiu-se numa postura mais colaborativa com os colegas, assumindo até um papel de incentivo junto daqueles que apresentavam maiores dificuldades. Esta transformação global confirma que a aprendizagem da escrita não se limita ao domínio técnico, mas envolve a identidade, a motivação e a integração social da criança.

Outro aspeto a destacar é a relevância da intervenção precoce. Como defende Sim-Sim (2020), “os primeiros anos de escolaridade são decisivos para evitar que dificuldades passageiras se transformem em insucessos permanentes” (p. 42). O estudo de caso aqui apresentado confirma esta ideia, mostrando que agir cedo permite prevenir a consolidação de erros e criar bases sólidas para aprendizagens futuras.

Por fim, importa sublinhar o papel da articulação entre professor, família e investigação. A validação dos progressos por parte da professora titular e da família demonstra que a intervenção foi reconhecida como significativa nos diferentes contextos da vida da aluna. Esta convergência reforça o princípio da escola inclusiva, onde todos são corresponsáveis pelo sucesso da criança. Assim, considera-se que, a experiência da aluna A. evidencia que, mesmo em contextos de dificuldade, é possível alcançar resultados positivos quando a intervenção é intencional, diferenciada e humanizada.

## **CONCLUSÕES**

A presente investigação partiu de uma situação concreta, observada no contexto do 1.º ano de escolaridade: uma aluna que revelava dificuldades persistentes na produção de frases com sentido lógico, sinalizando possíveis manifestações de uma PEE. A opção por um estudo de caso com características de investigação-ação permitiu acompanhar de forma próxima o seu percurso, articular observação com intervenção e, sobretudo, avaliar o impacto de estratégias pedagógicas diferenciadas na promoção do sucesso da criança.

Os resultados obtidos permitem destacar três contributos centrais. Em primeiro lugar, verificou-se que a intervenção precoce, ainda que breve e de pequena escala, pode produzir efeitos visíveis na escrita, quer ao nível da construção frásica, quer da correspondência fonema-grafema, tal como se evidenciou nas tarefas realizadas. Em segundo lugar, constatou-se que o progresso académico esteve intimamente ligado a dimensões motivacionais e socioemocionais: a aluna mostrou-se mais confiante, motivada e ativa na relação com os colegas à medida que percebia as suas próprias melhorias. Por fim, o estudo reforçou a importância de uma prática pedagógica inclusiva, capaz de identificar dificuldades específicas e de lhes dar resposta através de atividades ajustadas, diversificadas e motivadoras. Importa ainda referir que a intervenção decorreu nos meses de abril e maio, período em que se espera que os alunos do 1.º ano já consigam produzir frases simples e com sentido. O facto de a aluna A. continuar a apresentar dificuldades significativas nesta fase reforçou a pertinência da intervenção, mostrando que não se tratava apenas de um atraso natural do processo de aprendizagem.

Para além destes contributos, a investigação trouxe implicações para a prática docente. Ficou evidente que o papel do professor não se limita à identificação das dificuldades, mas envolve a criação de oportunidades de aprendizagem diferenciadas, a valorização dos pequenos progressos e o trabalho articulado com a família e com a equipa escolar. Neste sentido, o caso estudado espelha os princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018 e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2021), ao sublinhar que inclusão significa participação efetiva e sucesso, e não apenas presença em sala de aula. Complementarmente, importa referir o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o regime de autonomia e flexibilidade curricular, reforçando a importância da diferenciação pedagógica e da adequação das estratégias de ensino às necessidades dos alunos (Ministério da Educação, 2018). Esta perspetiva alinha-se com os

princípios do Design Universal para Aprendizagem, que propõe a criação de contextos de ensino acessíveis a todos, através da diversificação de meios, estratégias e formas de expressão (CAST, 2018). Assim, o caso em análise ilustra a aplicação prática de uma abordagem multinível, prevista no Decreto-Lei n.º 54/2018, em que as medidas universais -como a flexibilização das tarefas, o uso de diferentes suportes e a promoção da autonomia- se revelam fundamentais para garantir que cada aluno, independentemente das suas dificuldades, tem oportunidades reais de aprender e de progredir num contexto verdadeiramente inclusivo.

Do ponto de vista científico, considero que o estudo contribui para a reflexão sobre a pertinência da investigação-ação em contextos educativos. De acordo com o que defende Coutinho (2013), esta metodologia permite que o professor-investigador seja simultaneamente agente de mudança e produtor de conhecimento, aproximando teoria e prática. No caso aqui apresentado, a investigação não se limitou a registar dificuldades, mas procurou construir soluções pedagógicas significativas, mostrando como a escola pode ser espaço de inovação e resposta à diversidade.

Naturalmente, este trabalho apresenta limitações. O facto de se centrar num único caso não permite generalizações, ainda que forneça pistas relevantes para situações semelhantes. Acresce que o tempo de intervenção foi reduzido, o que condiciona a avaliação de efeitos mais duradouros. Não obstante, estas limitações abrem caminho para investigações futuras que envolvam grupos maiores de participantes, intervenções de maior duração e a utilização de instrumentos de avaliação mais diversificados.

Ao finalizar este relatório, a principal mensagem que pretendo deixar com esta investigação é a de que cada criança tem direito a encontrar, na escola, oportunidades de aprender e de se desenvolver ao seu ritmo, com estratégias que respeitem as suas necessidades e potencialidades. O percurso da aluna acompanhada nesta investigação é revelador de que, com atenção, criatividade pedagógica e intervenção atempada, é possível transformar dificuldades em oportunidades de crescimento. Cabe, assim, à escola e aos seus profissionais assumir este compromisso, garantindo que nenhuma criança fica para trás no processo de aprender a escrever.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Almeida, I. (2021). *Educação inclusiva: Desafios e práticas nas escolas portuguesas*. Porto Editora.
- Alves, M., & Morgado, J. (2021). *Educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem*. Porto Editora.
- American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5.ª ed., rev.). Climepsi.
- Barbosa, A. (2021). *Gramática e aprendizagem inicial da escrita*. Porto Editora.
- Barbosa, P. (2021). *Gramática e ensino da língua portuguesa: Reflexões atuais*. Porto Editora.
- Cardona, J. (2021). *Ética e investigação em educação: Princípios e práticas*. Porto Editora.
- Cardoso-Martins, C. (2017). *Consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita*. Almedina.
- Carvalho, A. (2022). *Família e escola: Caminhos para uma relação colaborativa*. Lidel. <https://comum.rcaap.pt/home>
- CAST (2024). Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 3.0. Obtido em <https://udlguidelines.cast.org>
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C., & Sousa, A. (2020). *Investigação qualitativa em educação: Fundamentos e práticas*. Almedina.
- Costa, A. (2020). *Narrativas e aprendizagem: O papel da sequência temporal na escrita inicial*. Edições Colibri.
- Costa, M. (2021). *Família e escola: Desafios e convergências na educação básica*. Porto Editora.
- Costa, R. (2020). *Textos e contextos: Didática da escrita no 1.º ciclo*. Plátano.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Sage.

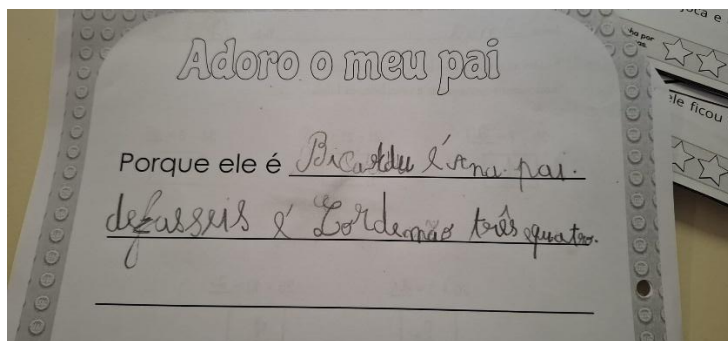
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652961>
- Duarte, I. (2016). *Linguagem e desenvolvimento infantil: Perspetivas educativas*. Porto Editora.
- Fernandes, J. (2022). *Consciência fonológica e alfabetização: Fundamentos e práticas*. Almedina.
- Fernandes, J., & Costa, R. (2022). *Consciência fonológica e literacia emergente: Investigação e prática pedagógica*. Almedina.
- Fernandes, S. (2020). *Memória de trabalho e dificuldades de aprendizagem*. Pactor.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *A psicogénese da língua escrita*. Porto Editora.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da língua escrita* (10.ª ed.). Artmed. (Obra original publicada em 1979)
- Fletcher, J., & Vaughn, S. (2020). *Reading intervention research: An international perspective*. Springer.
- Fonseca, V. (2020). *Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva*. Pactor.
- Gonçalves, R. (2020). *Interações sociais e aprendizagem cooperativa no 1.º ciclo do ensino básico*. Edições Colibri.
- Gomes, L. (2022). *Monitorização e avaliação formativa na escrita inicial: Estratégias e práticas pedagógicas*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Gomes, P. (2022). *Avaliação e intervenção pedagógica no 1.º ciclo*. Lidel.
- Lopes, A., & Silva, D. (2021). *Competências socioemocionais e sucesso escolar: Perspetivas atuais*. Almedina.

- Martins, A., & Carvalho, S. (2021). *Didática da escrita no 1.º ciclo: Práticas e desafios*. Escolar Editora.
- Martins, F., & Carvalho, T. (2021). *Imagens, palavras e aprendizagens: Didática da leitura e escrita*. Edições Colibri.
- Martins, J. (2022). *Motivação e aprendizagem no ensino básico*. Escolar Editora.
- Martins, M. (2012). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/>
- Martins, M. (2015). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: Da identificação à intervenção*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/>
- Martins, M., & Niza, I. (2021). *Aprendizagem da escrita: Desafios e possibilidades*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/>
- Mata, L. (2008). *A aprendizagem da leitura e da escrita: Uma perspetiva construtivista*. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *Aprender a ler e a escrever: Processos e dificuldades*. Texto Editores.
- Mata, L. (2021). *Ensinar a escrever no 1.º ciclo: Desafios e práticas*. Porto Editora.
- Mata, L., & Mata, P. (2017). *Leitura e escrita no início da escolaridade: Caminhos de aprendizagem*. Areal Editores.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Monteiro, A. (2017). *Literacia na infância: Práticas e mediações escolares*. Edições Pedagógicas.
- Morais, J. (2010). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Texto & Grafia.
- Niza, S. (2013). *A escrita e a construção do conhecimento no 1.º ciclo*. ASA.
- Oliveira, C. (2018). *Neurociência e educação: Processos cognitivos na aprendizagem*. Almedina.

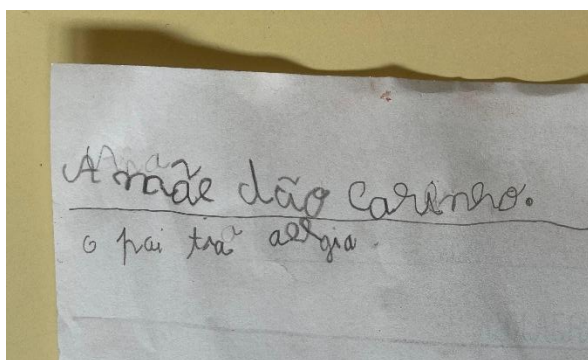
- Pereira, A., & Almeida, L. (2020). *Emoção e motivação na aprendizagem escolar*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Pereira, C., & Duarte, L. (2021). *Escrita e motivação: Perspetivas e práticas inclusivas*. Porto Editora.
- Ponte, J. (2006). *Investigação em educação matemática: Perspetivas atuais*. APM.
- Ponte, J. (2006). *Investigar a nossa própria prática: A investigação-ação em educação matemática*. Quadrante, 15(1), 65-84.
- Rodrigues, A. (2021). *Educação diferenciada: Práticas e reflexões no ensino básico*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Rodrigues, A., & Niza, I. (2020). *Educação inclusiva e aprendizagem da escrita*. Edições Colibri.
- Rodrigues, D. (2017). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2019). *Educação inclusiva e práticas de literacia*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/>
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2019). *Escola inclusiva: Desafios e oportunidades*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/>
- Sá-Chaves, I. (2007). *Investigação-ação: Reflexão e prática em contextos educativos*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *A aprendizagem da leitura e da escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/>
- Sim-Sim, I. (2020). *A aprendizagem da leitura e da escrita: Fundamentos e práticas*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/>
- Sim-Sim, I. (2020). *A aprendizagem da leitura e da escrita: Perspetivas atuais*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publications/>
- Snow, C. (2020). *The science of reading: A handbook*. Routledge.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

## **APÊNDICES**

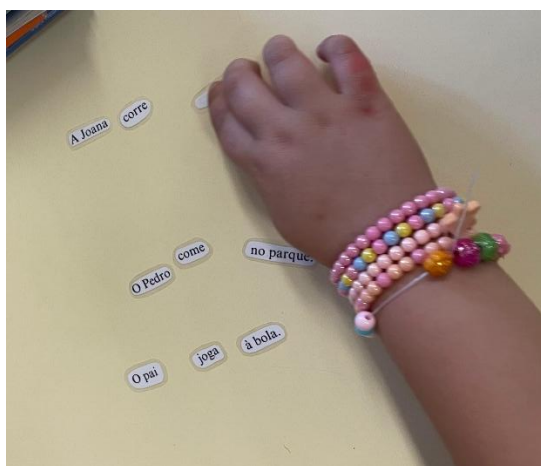
### Apêndice 1



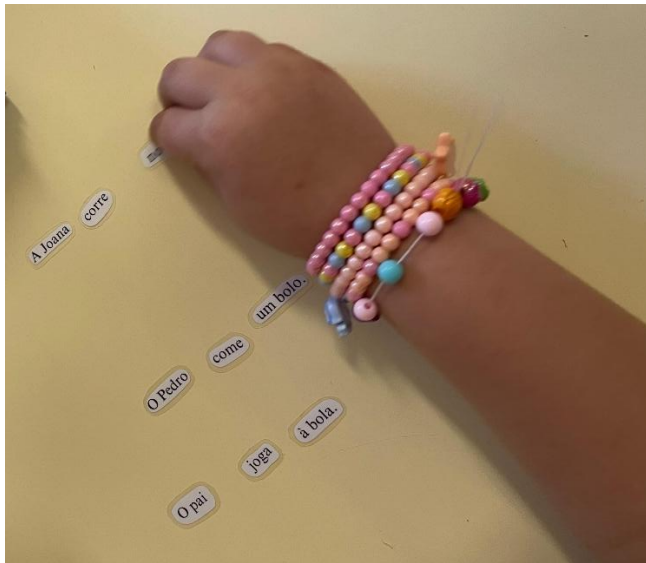
### Apêndice 2



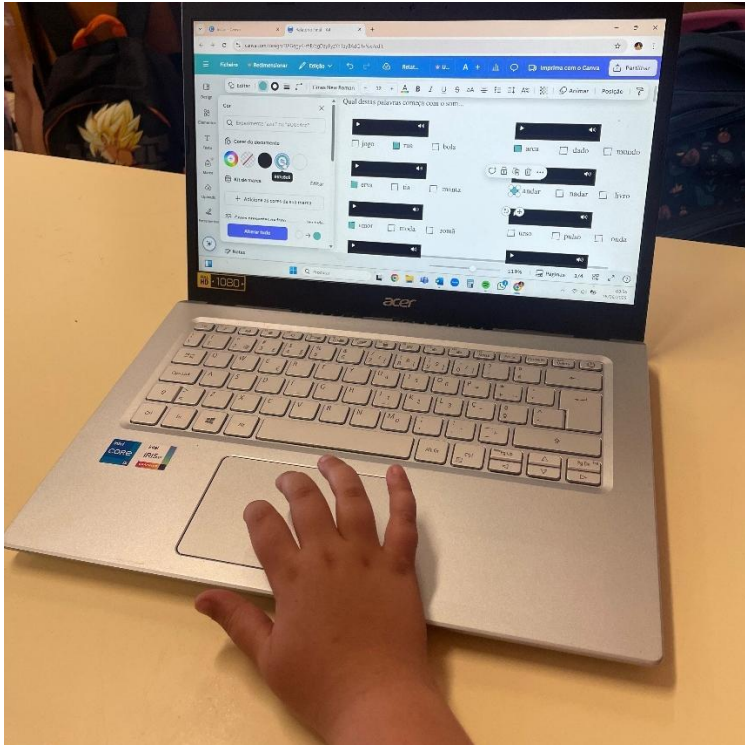
### Apêndice 3



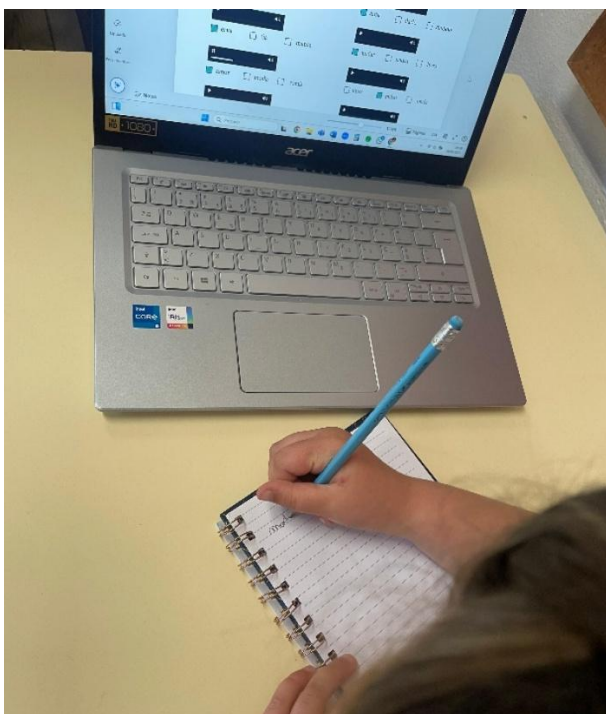
Apêndice 4



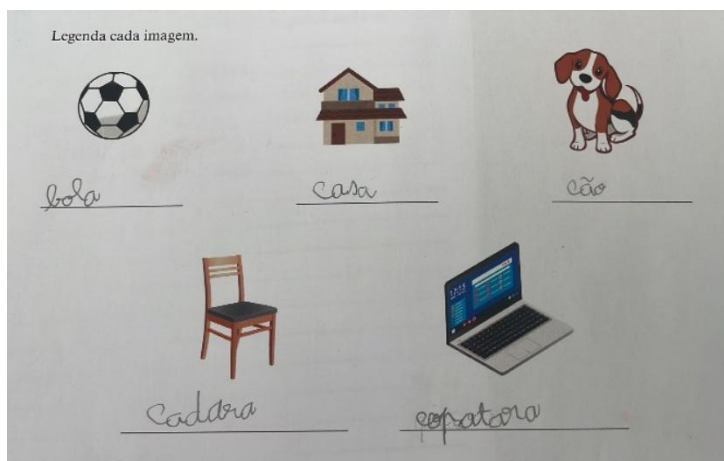
Apêndice 5



## Apêndice 6



## Apêndice 7



Apêndice 8



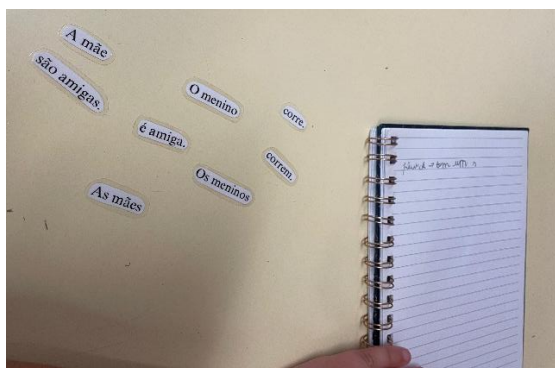
Apêndice 9



Apêndice 10



### Apêndice 11



### Apêndice 12



### Apêndice 13

