



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Para um Contributo da Pedagogia Diferenciada na Aprendizagem da Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório de estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Nádia Patrícia Carvalho Frazão

Orientadora: Professora doutora Madalena Teixeira

2020, setembro

“Uma criança, um professor, um livro e uma
caneta podem mudar o mundo”

(Malala Yousafzai, 2014)

Dedicatória

Dedico este relatório aos meus pais,
pois sem eles nada disto teria sido possível.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, e restante família, pelo apoio e pela paciência, pelas noites mal dormidas, pelos jantares a que não consegui comparecer, pelos cafés que não consegui marcar, pelos passeios de domingo à tarde que refutei, pelos mimos, abraços e beijos que não dei, por estar demasiado embargada neste meu projeto. Coloquei este projeto acima de vocês, acima de mim, acima de nós, mas consegui terminá-lo no prazo previsto e agora vou aproveitar cada momento ao vosso lado.

Agradeço, de forma muito especial, ao meu querido Hernâni, pois foi ele que sempre me incitou a seguir para o ensino superior e sempre me disse que eu daria uma ótima educadora, veremos se tinha razão.

Agradeço também à minha orientadora, a doutora Madalena Teixeira, por toda a ajuda na conceção deste projeto, por toda a paciência e pelo esforço que me dedicou, sem si também não teria sido possível. Não posso deixar de referir todos os restantes professores da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), que também foram impecáveis e nunca me deixaram desistir.

A todas as educadoras, professoras, técnicas e auxiliares com quem tive a oportunidade de trabalhar e de aprender nestes cinco anos, o meu muito obrigado.

Aproveito para agradecer a todos os meus colegas dos Bombeiros Voluntários de Alcanede e às minhas colegas da ESES, em particular à minha Catarina, com quem tive o privilégio de partilhar os estágios ao longo dos dois anos de mestrado. Todos vocês estiveram ao meu lado e também me ajudaram, apesar de poderem achar que não ou de não se terem apercebido de tal. Cada abraço, cada palavra meiga, cada café, cada conversa, cada pergunta, valeram para me dar alento e motivação.

Cada pessoa que passou na minha vida durante o meu percurso académico teve a sua importância, apesar de não fazer referência a todas essas pessoas, agradeço a todos e a cada um de vós, pois vocês sabem quem são.

Porque este projeto não é meu, é nosso.

Obrigada pelo carinho.

Resumo

Sabe-se que ensinar a ler depende do nível de desenvolvimento de cada um dos alunos e, principalmente, da adaptação que o professor faz das tarefas de acordo com esse nível de desenvolvimento.

Ao longo deste relatório pretende-se dar a conhecer o modo de atuação em caso de existirem alunos “acima da média” relativamente à restante turma e como se diferenciam as atividades a desenvolver com os mesmos. A fim de compreender essa adequação recorri à leitura de diferentes trabalhos de diferentes autores e concluí que, apesar de haver alunos que já sabem ler aquando da sua entrada no 1.º CEB, há alguns processos subjacentes à aprendizagem da leitura que podem ainda não estar consolidados. Para tanto, cabe ao professor proceder a uma avaliação diagnóstica de modo a compreender quais são esses processos para, assim, poder ajudar os alunos a desenvolvê-los e a sentirem-se integrados na turma.

Ao adequar as tarefas aos diferentes alunos presentes numa dada turma, o professor, permite que estes não se desinteressem pelas atividades realizadas e se mantenham atentos, impedindo-os de se sentirem “diferentes” dos demais.

Concluindo assim que o professor tem um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem e que o aluno deve ser sempre visto como agente principal nesse processo.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica, leitura, avaliação.

Abstract

We know that teaching how to read depends on the development level of each and every student and, mostly, it depends on the task's adjustment done according to that same level of development.

During this report, we intend to show what we have about the actuation method, in case of exist students "above average" in relation to the rest of the class and how the activities to be carried out with them differ. In order to understand this adequacy, I've read different works by different authors and concluded that, although there are students who already know how to read when they enter the Elementary School, there are some processes underlying the learning of reading that may not be consolidated. Therefore, it is up to the teacher to carry out a diagnostic evaluation in order to understand what these processes are, so that he can help students to develop them and feel integrated into the class.

The teacher, by adjusting the tasks to the different students present in a certain class, allows them not to be disinterested in the activities performed and to remain attentive, preventing them from feeling "different" from the others.

Concluding, this way, that the teacher has a primordial role in the educating and learning process and that the student should always be seen as the main agent in this process.

Key-words: pedagogic differentiation, reading, evaluation

Índice

Introdução	1
Parte I – Práticas de Ensino Supervisionado (PES)	3
1. Contexto de creche	3
1.1. Caracterização da instituição.....	3
1.2. Caracterização da sala	4
1.3. Caracterização do grupo	4
1.4. Projeto de intervenção	5
1.4.1 Atividades Realizadas.....	7
1.4.2. Avaliação	10
2. Contexto de jardim de infância (JI)	12
2.1. Caracterização da instituição.....	12
2.2. Caracterização da sala	13
2.3. Caracterização do grupo	15
2.4. Projeto de intervenção	16
2.4.1. Atividades Realizadas	18
2.4.2. Avaliação	22
3. Contexto de 1.º CEB	23
3.1. Caracterização do agrupamento	23
3.2. Caracterização da instituição.....	24
3.3. Caracterização da sala do 2.º ano.....	25
3.3.1. Caracterização do grupo	26
3.3.2. Projeto de intervenção.....	27
3.4. Caracterização da sala do 4.º ano.....	31
3.4.1. Caracterização do grupo	33
3.4.2. Projeto de intervenção.....	34
Parte II - Trabalho de Pesquisa Realizado	40
1. Identificação e justificação da problemática	40
2. Evolução do conceito de Pedagogia Diferenciada	41
3. O que é que é ler?	46
3.1. Fatores que influenciam a compreensão da leitura	47
3.2. Componentes e processos de leitura.....	49
3.3.1. Processos e estratégias	58
3.3.2. Taxonomia da compreensão leitora	59
3.3.3. Classificação de estratégias	59
4. Avaliação na leitura	61

4.1. Para uma noção do conceito de avaliação.....	61
4.2. (Algumas) Sugestões de atividades para a avaliação na leitura	63
4.2.1. Três etapas essenciais para a aprendizagem da leitura – Orientações para Atividades de Leitura (Programa Está na Hora dos Livros – 1.º ciclo): diferenciação	65
4.3. Diferenciação na avaliação	66
Considerações finais	69
Referências Bibliográficas	75
Webgrafia.....	75
Livros	84
Revistas	85
Sites.....	87
Legislação.....	87
Anexo 1 - História “Cuquedo”	88
Anexo 3 - História “A viagem da sementinha” e exploração de sensações.....	90
Anexo 4 – Construção de “O corpo saudável”	91
Anexo 5 – História “O lápis mágico de Malala”	92
Anexo 7 – Planificação da prenda de natal.....	94
Anexo 8 – Planificação da “Orquestra Reciclada”.....	95
Anexo 9 – Planificação do <i>Kahoot</i> ® dos rios de Portugal	97
Anexo 10 – Planificação dos cartazes	98
Anexo 11 – Programa e Metas Curriculares: Leitura no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	99

Índice de figuras

Figura 1: Personagens do “Cuquedo”	8
Figura 2: Carimbagem do “Cuquedo”	8
Figura 3: Capa do livro “A viagem da sementinha”	10
Figura 4: Dinamização da atividade de exploração de sensações	10
Figura 5: Recorte dos alimentos saudáveis	19
Figura 6: Colagem dos alimentos saudáveis no corpo	19
Figura 7: Capa do livro “O lápis mágico de Malala”	22
Figura 8: Ficha de leitura acerca da história “O lápis mágico de Malala”	22
Figura 9: Presente de Natal	28
Figura 10: Alguns exemplos de cartazes realizados	35
Figura 11: Alunos a jogar o <i>Kahoot</i> [®] dos rios de Portugal	36
Figura 12: Ecrã interativo	36
Figura 13: Ecopontos amarelos em construção	37
Figura 14: Avaliação do projeto por parte dos alunos	38

Índice de tabelas

Tabela 1: Exemplo de uma grelha de observação de objetivos em creche	11
Tabela 2: Exemplo de uma grelha de avaliação do bem-estar e envolvimento	12
Tabela 3: Resposta à questão: Se tivesses um lápis mágico o que é que fazias?	20
Tabela 4: Exemplos de grelhas de autorregulação das aprendizagens	38
Tabela 5: Adequação das atividades às etapas de leitura	65

Introdução

O presente relatório surge para obtenção do grau mestre em educação pré-escolar e ensino do primeiro ciclo do ensino básico (1.ºCEB). Intitulado *Para um Contributo da Pedagogia Diferenciada na Aprendizagem da Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Pretendo, com este relatório, compreender como se adequam as tarefas de leitura a todos os alunos integrantes de uma mesma turma. O mesmo encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira a parte prática e a segunda a parte teórica, composta pela componente investigativa.

Na parte prática faço alusão aos quatro contextos de estágios, realizados ao longo do mestrado. Em cada um dos contextos, vem mencionada a caracterização do agrupamento, da instituição, da sala e do grupo de crianças com o qual tive oportunidade de trabalhar e aprender. Refiro, ainda, os projetos educativos vigentes aquando da minha chegada e os projetos por mim desenvolvidos e implementados, justificando sempre as minhas opções e as estratégias por mim utilizadas para atingir os objetivos definidos.

No final de cada caracterização menciono as atividades desenvolvidas, e apresento, também, uma análise reflexiva da minha prática, de modo a compreender o que correu melhor e o que correu pior, referindo algumas alterações possíveis alusivas à implementação e dinamização das atividades. As caracterizações dos contextos são terminadas com uma pequena síntese do modo de avaliação de cada um dos projetos desenvolvidos ao longo das minhas práticas.

No que diz respeito à segunda parte do relatório, a componente investigativa, importa referir que esta se subdivide em 3 grandes temáticas. Antes de iniciar a abordagem aos temas, aludo à temática escolhida e apresento uma pequena justificação para a minha escolha, referindo, ainda, a questão norteadora da pesquisa e os objetivos que pretendo desenvolver partindo da mesma.

O primeiro tema da componente teórica do projeto é referente à evolução do conceito de pedagogia diferenciada, onde apresento várias definições tendo em conta diversos autores e, onde refiro quais são, do meu ponto de vista, as definições mais adequadas. Considerando assim, que as definições de Gomes (2011) e de Feyfant (2006), são aquelas que melhor se enquadram no tema em estudo. Tendo em conta as definições destes dois autores, percebemos que, independentemente das vias utilizadas, todos os alunos devem, no final da escolaridade obrigatória, ter adquirido os mesmos conhecimentos, e que, o facto de se diferenciar pedagogicamente dentro de uma sala de aula, não significa que é algo obrigatoriamente negativo, pois, a

diferenciação pedagógica surge, não só quando há alunos com algum tipo de dificuldade, como também, quando há alunos que se encontram acima do que é espectável na fase em que se encontram.

Relativamente ao segundo tema, aborda-se o que é ler. Neste capítulo são descritos os fatores que influenciam a aprendizagem da leitura, as componentes e os processos subjacentes à sua aprendizagem e, por fim, a metacompreensão da leitura. Como fatores que influenciam a aprendizagem da leitura, importa referir aqueles que Viana *et. al.* defenderam em 2007: os fatores derivados do leitor, os fatores derivados do contexto e os fatores derivados do texto. No que diz respeito às componentes inerentes à aprendizagem da leitura, são apresentadas, neste relatório, as oito consideradas por Viana (2002^b) como essenciais. E no que concerne aos processos, os dois grandes aspetos, defendidos por Viana (2009), referem-se ao reconhecimento de palavras e à construção de significados, cada um destes processos encontra-se dividido em vários outros processos subjacentes. Através da metacompreensão da leitura, compreende-se que esta se baseia, essencialmente, na construção e extração de significado de diferentes expressões e, conseqüentemente, do texto de um modo geral.

Como não podia deixar de ser, e sendo esse um dos temas basilares deste relatório, o terceiro tema faz alusão à forma como se processa o modo de avaliação na leitura. Tal como vai sendo referido ao longo de todo o relatório, é necessário diferenciar as atividades de leitura tendo em conta o grupo e, por conseguinte, também é de extrema importância diferenciar na forma de avaliar as tarefas solicitadas, a fim de esta avaliação se apresentar como justa e correta para todos os alunos.

Para finalizar este relatório apresentam-se as considerações finais, sendo realizado um “apanhado” geral de todo o percurso desenvolvido ao longo dos dois anos de mestrado e onde se faz uma “ponte de ligação” entre a componente teórica e a componente prática, pois, como se sabe, uma depende inteiramente da outra.

Espera-se que este relatório se demonstre interessante, de fácil leitura e compreensão, servindo para auxiliar outros profissionais de educação na sua prática.

Parte I – Práticas de Ensino Supervisionado (PES)

Faz parte deste relatório, a observação realizada em contexto de estágio ao longo do mestrado em educação pré-escolar e ensino do primeiro ciclo.

No 1.º ano do mestrado, realizei estágio curricular no 1.º semestre em contexto de creche e no 2.º semestre em contexto de jardim-de-infância, tendo o primeiro sido realizado numa zona periférica da cidade de Santarém e o outro numa aldeia próxima da mesma. Já no 2.º ano de mestrado, os estágios curriculares foram ambos realizados na mesma escola, que se encontrava situada no centro da cidade de Rio Maior. No 1.º semestre realizei a minha prática numa turma do 2.º ano, do 1.º CEB, e no 2.º semestre numa turma do 4.º ano, do 1.º CEB.

Sinto que o facto de ter realizado dois estágios na mesma escola facilitou o desenvolvimento de relações interpessoais dentro da comunidade escolar. Tanto os alunos, como os professores e auxiliares, já me eram conhecidos e quando voltei à escola para realizar o último estágio do mestrado, fui recebida com grande entusiasmo. Também o facto de conhecer o projeto em vigor, facilitou a definição do meu projeto de intervenção e a planificação das respetivas atividades.

No meu ponto de vista, todos os estágios curriculares desenvolvidos ao longo deste percurso foram importantes para o meu crescimento pessoal e profissional, devido ao facto de me darem a oportunidade de contactar com diferentes crianças e alunos e, ainda, com diferentes educadores e professores. Deste modo, pude ter acesso a diferentes formas de trabalhar e de adaptar estratégias aos diferentes públicos e aos diferentes objetivos a serem atingidos.

1. Contexto de creche

1.1. Caracterização da instituição

A creche onde foi realizado o primeiro estágio abrangia crianças desde a valência da creche, dos 3 meses aos 3 anos, até ao 2.º CEB.

Nas valências de creche e jardim-de-infância (JI), as salas distinguiam-se entre si através da cor do bibe. O bibe azulinho correspondia a crianças até um ano; o bibe verdinho incluía crianças até dois anos; o bibe amarelinho era utilizado por crianças até aos três anos; o bibe encarnado era referente à sala das crianças até aos quatro anos e o bibe azul-escuro à das crianças que tinham até cinco anos. A utilização do sufixo -inho era referida apenas para diferenciar as salas de creche, sendo que as salas de JI não usufruíam desse sufixo. A partir do 1.º CEB, as salas já não se distinguiam pelas cores dos bibes, mas sim pelos anos de escolaridade que representavam.

Esta instituição diferenciava-se das restantes devido ao facto de o seu método de ensino e de aprendizagem se basear do método global das palavras, sendo que, os alunos iniciavam a aprendizagem da leitura, e da escrita, aos 5 anos. Outro aspeto diferenciador radicava na valorização da educação pré-escolar, na medida em que esta era vista como “essencial para desenvolver a capacidade de pensar e para a aprendizagem da cidadania, designadamente através da vivência das regras da vida em comum, da partilha dos espaços, do conhecimento e para a aceitação das diferenças.” (Sampaio, 2002, p.12).

1.2. Caracterização da sala

A sala dos dois anos apresentava um espaço organizado, amplo e luminoso, que facilitava a exploração de livros, por parte das crianças, e a leitura de histórias, por parte dos adultos. Neste espaço existiam *puffs* que eram utilizados para atividades grupais, como era o caso da leitura de histórias, por parte dos adultos. A leitura em grupo é bastante importante para o desenvolvimento global das crianças, pois

“ao ouvir histórias a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o vocabulário, aprender a refletir e aceitar situações variadas, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico através de manifestações de humor e satisfação da sua curiosidade natural”. (Marques, 1998, citado por Monteiro, 2016, p. 21).

Numa das paredes da sala existia um pano com bolsas que continham livros acessíveis às crianças, chamada de “área da leitura”, onde as crianças podiam aceder a esses mesmos livros autonomamente e sem dependerem dos adultos existentes na sala. O facto de as crianças poderem contactar com os livros dava-lhes a oportunidade de os explorar de forma autónoma, permitindo-lhes, assim, explorar e fazer “a sua própria leitura” (Pimentel, 2017, p. 14). Por esta razão, “a escolha dos livros infantis deve ser feita com (...) rigor, para que a criança consiga compreender e decifrar” (*Ibiden*) o mundo que a rodeia de forma mais correta e adequada.

1.3. Caracterização do grupo

Na sala do bibe verdinho as crianças tinham idades compreendidas entre 1 e 2 anos. O grupo era composto por 21 crianças, das quais 9 eram meninas e 12 eram meninos. De um modo geral, as crianças demonstravam-se muito participativas e curiosas, todas elas gostavam de participar nas atividades e de explorar o meio envolvente. Neste grupo não existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) diagnosticadas.

As crianças deste grupo realizavam inúmeras vezes, e de forma autónoma, jogos de papéis, em que imitavam as atitudes dos seus familiares e as suas vivências diárias. Morgado (2018) salientou que devido ao facto “da brincadeira livre (...) beneficiar o pensamento criativo da[s] criança[s]” (pp.20-21), estas, partindo dos jogos de papéis, irão tornar-se autónomas e terão mais facilidade em manifestar as suas próprias ideias.

Em termos de linguagem oral, o grupo expressava aquilo que pretendia e/ou necessitava através de frases simples. No entanto, existia uma criança que apresentava dificuldades a nível linguístico e, quando necessitava de se expressar, utilizava um tipo de linguagem gestual “criada” por si.

A nível familiar, de um modo geral, o grupo de crianças inseria-se num ambiente estável em que os pais trabalhavam e participavam ativamente na vida escolar dos seus filhos. Demonstrando assim uma boa relação escola-família, o que se apresentava como uma mais valia, pois, como sabemos, “se os pais se envolverem na educação dos filhos, eles (...) obtêm melhor aproveitamento escolar” (Picanço, 2012, p.14).

1.4. Projeto de intervenção

O projeto da instituição tinha como tema *A água*. Este tema foi escolhido devido ao facto de esta instituição considerar que era bastante importante consciencializar as crianças, desde pequenas, para a utilização cuidada e para o não desperdício deste recurso. Já o projeto da sala intitulava-se *A horta pedagógica* e surgiu como continuidade do projeto da instituição.

Segundo a pedagogia utilizada na instituição, a primeira condição para se ensinar a ler e a escrever, partia do estudo da fala, deste modo, as crianças eram estimuladas a exprimirem-se por gestos, pelo corpo, pelo desenho, e, sobretudo, através da oralidade.

Ao longo da primeira semana de estágio, observei que o grupo gostava muito de ouvir histórias, partindo desta observação, decidi desenvolver o meu projeto de estágio sob o título *Era uma vez...* Devido à duração deste período de intervenção pedagógica, e tendo em conta as indicações da educadora cooperante, optei por articular as atividades deste projeto com as atividades previstas para o desenrolar da prática pedagógica.

O principal objetivo, e de âmbito geral, era o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que esta “é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.” (Direção Geral da Educação [DGE], 2016, p.60). Assim sendo, defini, como objetivos específicos, fomentar o gosto e o hábito da escuta ativa de histórias e

desenvolver a comunicação e o diálogo entre as crianças e entre as crianças e a educadora.

Com efeito, o desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo nesta fase, é algo bastante importante. Aliás, Rigolet (2000, *apud* Marques, 2016) referiu que “a linguagem [oral] é uma das aquisições mais importantes durante a infância” (p.8) e que é essencial que esta seja trabalhada em contexto de creche. A afirmação anterior sustenta, particularmente, os objetivos específicos traçados, indo ao encontro do desenvolvimento da comunicação e do diálogo entre as crianças. Afigura-se, assim, relevante dar enfoque à vertente social trazida por este contexto educativo, no que concerne à linguagem. Inclusivamente, em 2014, Bissoli defendeu que “o desenvolvimento da linguagem oral da criança é histórica e socialmente condicionado (...) [pois] não se desenvolve autonomamente, mas nas relações humanas” (p.829). No entanto, “nem sempre é tratado como algo a ser intencionalmente trabalhado com as crianças.” Augusto (s/d, p.52).

Ciente de que o desenvolvimento da linguagem oral se traduz em inúmeras vantagens para o ser humano, como são exemplos a amplificação do capital lexical (Bissoli, 2014) e a interação vs. comunicação entre todos os seres humanos, o que implica a organização do pensamento e o armazenamento de informação (Sim-Sim, 1998, citada por Perdigão, 2014), optei por, todos os dias, dinamizar uma atividade didática diferente, tendo por base os objetivos anteriormente indicados e tendo como ponto de partida uma história, lida por mim, ou pelo meu par de estágio. A opção pela leitura de histórias, para trabalhar a linguagem oral, com as crianças, assentou no facto de considerar que “é um meio relevante para o desenvolvimento da linguagem [oral] (...) [e que] é uma oportunidade para transmitir informação, aumentar o vocabulário (...) e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento cognitivo” (Marques (2016, p.III).

As atividades utilizadas para atingir os diferentes objetivos foram o uso de: canções, trava-línguas, lendas e rimas, estando as mesmas integradas na área de conteúdo *Expressão e Comunicação* (EC), referentes ao domínio da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* (LO e AE). Além disso, foram trabalhadas em articulação com as restantes áreas de conteúdo a *Área da Formação Pessoal e Social* (FPS) e a *Área do Conhecimento do Mundo* (ACM). Recorri ainda a diferentes materiais criados pelo par de estágio - fantocheiros, fantoches, caracterizações, sombras chinesas, instrumentos musicais, entre outros.

1.4.1 Atividades Realizadas

De entre as atividades que realizei, as que destaco são a leitura das histórias *Cuquedo* e *A Viagem da Sementinha*.

Para a narração da história do *Cuquedo*, optei pela dramatização da mesma, uma vez que, segundo Gaspar (2014), a realização “de jogos de dramatização é uma forma de desenvolver diversas capacidades nos alunos, como por exemplo, a expressividade, a criatividade, o espírito crítico [e] a autoestima” (p.9). Além disso, este tipo de atividades também contribui, não só para o desenvolvimento da competência comunicativa e da motivação, mas também para “introduzir o aluno no universo das artes e da literatura” (Katto, s/d, p.3).

Para a realização da dramatização foram utilizados um fantocheiro e personagens de sombras chinesas, que foram feitas de cartão e, para facilitar o respetivo manuseio das personagens, coloquei-lhes paus de madeira. A personagem principal, o Cuquedo, foi construído com recurso a lã.

Ao longo da peça (leitura da história), as personagens iam aparecendo atrás do fantocheiro e a ideia era que interagissem com as crianças. Ao fim de algum tempo, as crianças já conseguiam “adivinhar” algumas partes da história, porque esta continha diversas partes repetidas. Para facilitar essa “adivinhação”, tentei sempre, aquando da leitura dessas mesmas partes, ser mais expressiva, com o intuito de despertar interesse e curiosidade, nas crianças, para que estas participassem, na narração da própria história.

Efetivamente, a leitura expressiva é bastante importante para a compreensão por parte de quem ouve, na medida em que “a leitura expressiva é (...) um tipo de leitura em voz alta onde a entoação é utilizada para exprimir as emoções e os estados de espírito” (Santos, 2016, p.21). Este tipo de leitura torna-se ainda mais importante em idade de creche, devido ao facto de as crianças ainda não saberem ler e de terem de retirar informações do texto ouvido, podendo “ser um prazer para aquele que lê e para quem o escuta, podendo desenvolver o gosto pela leitura”, sendo, igualmente, importante ter em conta “a entoação, a transmissão de sentimentos, o respeito pelas pausas indicadas pelos sinais de pontuação”. Importa ainda referir que se deve dar importância ao “ritmo e a velocidade (...) à projeção da voz [e] ao seu volume” (*Ibidem*).

A história iniciou-se com uma manada de hipopótamos a correr, que foi interpelada por uma zebra que lhes perguntou “O que andam vocês, hipopótamos, a fazer, de lá para cá e de cá para lá?”. Ao que os hipopótamos responderam - “O Cuquedo chegou à selva e assusta quem estiver parado no mesmo lugar”. Aos hipopótamos juntaram-se as zebras, os elefantes, as girafas e os rinocerontes. O

desenrolar da história seguiu sempre a mesma linha, e quando se juntavam mais animais, eu dava autonomia às crianças para repetirem as frases que eram iguais.

No final da história, quem interpelava as restantes personagens era o Cuquedo (a personagem principal da história) que perguntava porque é que todos os animais andavam a correr de “cá para lá e de lá para cá” ao que os animais respondiam, em coro, “O Cuquedo chegou à selva e assusta quem estiver parado no mesmo lugar”. A interação das crianças com as personagens da história foi bastante importante, devido ao facto de ajudar a desenvolver “a oralidade, a espontaneidade, a socialização e a coordenação (...) sendo um aliado no desenvolvimento da fala”. (Cardoso, s/d, cap.2).

Após a dramatização da história, as crianças procederam à realização de um trabalho em que lhes era pedido para carimbarem o Cuquedo, com recurso a um limão e a tinta preta, num papel branco. Optei por associar uma atividade de Expressão Plástica, com o intuito de as crianças “desenvolver[em] (...) a motricidade fina” e também porque “lhes permite o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social” (Morais, 2016, p.4). Apesar de, inicialmente, não estar planificado, a educadora cooperante solicitou que se desse o limão a provar às crianças, alegando que era muito importante estimular os sentidos nestas idades, porque se sabe que “os sentidos são partes necessárias e fundamentais no processo de perceção dos indivíduos” (Matias, 2015, p.3), na medida em que é através dos sentidos que as crianças, em idade de creche, apreendem e compreendem o mundo que as rodeia.

Considero que a atividade planificada inicialmente, (de)correu como esperava, pois, era espectável que as crianças conseguissem acompanhar a história e que a conseguissem recontar no final. Consegui atingir os objetivos definidos - comunicar e dialogar acerca da história; saber escutar; desenvolver capacidades expressivas e criativas; e compreender a história - conforme se pode observar no anexo 1. Tanto o interesse pela história como a realização do trabalho (anexo 2) manifestaram-se como esperado, visto que consegui desenvolver os quatro objetivos pensados e que as crianças compreenderam com facilidade aquilo que eu pretendia que realizassem no trabalho – carimbagem da personagem principal com recurso a um limão e tinta preta.



Figura 1: Personagens de “O Cuquedo”



Figura 2: Carimbagem de “O Cuquedo”

Relativamente à leitura da história *A viagem da sementinha* (anexo 3) tenho a mencionar que antes de iniciar a leitura referi o título da mesma e estabeleci um diálogo, em grande grupo, acerca do título do livro. Antes da leitura deve-se “explorar o título do texto, usando-o como uma pista para os alunos efetuarem previsões sobre ele” (Viana *et. al.*, 2017, p.10), deste modo, o grupo pode antever aquele que será o tema da história.

De seguida realizei, também em grande grupo, uma análise à capa do livro, onde as crianças referiram que o pássaro levava uma semente no bico, mencionaram a presença de uma vaca, de um moinho, de árvores com laranjas e de um rio. Viana *et. al.* (2017, p.10), realçam também a importância de apresentar ao grupo “as ilustrações [aka capa] e utilizá-las de modo que possa levar os alunos a efetuarem previsões”. As previsões que as crianças realizam após a apreciação da capa podem sustentar as previsões realizadas a partir do título ou podem, pelo contrário, refutá-las. Segundo os autores mencionados, estas servem de base para a ativação dos conhecimentos prévios e apresentam-se como “indispensáveis para a compreensão do texto” (p.3).

Após ouvirem a história todas as crianças se dirigiram a uma caixa de areia previamente construída dentro da sala, a fim de sentirem a areia nos pés. Optei por desenvolver uma atividade sensorial, devido ao facto da exploração dos sentidos, por parte das crianças, oferecer “um leque de experiências e novas sensações que irão permitir a formação de conceitos e uma melhor compreensão sobre o ambiente onde estão inseridas” (Crescer a cores, 2016, p.9). Já que, como foi referido anteriormente, a exploração dos sentidos caracteriza-se como uma das tarefas “fundamentais no processo de percepção dos indivíduos” (Matias, 2015, p.3) por ser através deles que as crianças conseguem apreender e compreender o mundo que as rodeia.

Depois de as crianças entrarem para a caixa de areia, iniciou-se uma canção referente à história de uma semente que caiu à terra e que, com ajuda do sol e da água de uma nuvem, se desenvolveu. Enquanto se cantava a música passava o sol e a nuvem – personagens interpretadas pelas estagiárias – por cima das crianças – que representavam as sementes – para que estas recriassem tudo aquilo que a música propunha. Segundo Raposo (2015, p.27) “a expressão dramática pode ser aliada à expressão musical”, pois ao recorrer à dramatização de uma canção, é expectável que as crianças consigam, com maior facilidade, apreender a mensagem que se pretende transmitir.

Inicialmente, as crianças sentiram alguma aversão à areia, devido à sensação que esta lhes causava nos pés. No entanto, ao longo da atividade foram deixando essa aversão de lado. Apesar de as crianças não recriarem exatamente aquilo que a canção sugeria, sinto que a atividade se desenvolveu como era expectável, pois conseguiram

desenvolver o ritmo através da movimentação e desenvolver a imaginação e a criatividade – o que foi notório aquando da recriação de algumas partes da música. Com esta atividade consegui promover, nas crianças, a compreensão de que as sementes se desenvolvem na terra com o auxílio da água da chuva e da luz do sol e criar momentos de diálogo entre as crianças e entre estas e os adultos presentes em sala, que eram dois dos objetivos definidos.



Figura 3: Capa do livro "A viagem da sementinha"



Figura 4: Dinamização da atividade de exploração de sensações

1.4.2. Avaliação

A avaliação da implementação do meu projeto de estágio em contexto de creche não foi muito bem conseguida, penso que, por não estar suficientemente preparada para avaliar o contexto em questão e, ainda, em consequência de o período de intervenção ser bastante reduzido, o que não permite a monitorização das aprendizagens. No entanto, esta foi realizada com base em grelhas de observação – exemplo na tabela 1 – tendo em conta os objetivos definidos para cada uma das atividades e os parâmetros “todas, quase todas, algumas e nenhuma”. Ou seja, a avaliação foi realizada de forma grupal, não fazendo distinção entre quem eram as crianças mais capazes e as menos capazes, deste modo a turma foi avaliada como um todo e não cada criança de forma individual.

Tabela 1: Exemplo de uma grelha de observação de objetivos em creche

A avaliar	Todas	Quase todas	Algumas	Nenhumas
Ouvem a história com atenção				
Compreendem o que é dito				
Demonstram interesse na atividade				
Apresentam envolvimento na atividade				
Apresentam bem-estar na realização da atividade				
Demonstram interesse na realização da ficha				
Dialogam acerca da atividade				
Apresentam autonomia na realização da ficha				
Apresentam à-vontade no contacto com a terra				

Independentemente do contexto em questão, a avaliação é uma ferramenta indispensável, pois, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) esta consiste num “processo de análise e reflexão” (p.13) em que as crianças, sendo o principal agente do processo de aprendizagem, devem ser envolvidas no desenvolvimento da sua aprendizagem e da sua avaliação. Significa isto, que se devem analisar as atividades realizadas, em conjunto com o grupo de crianças, e que se deve refletir acerca daquilo que é passível de ser alterado, acrescentado ou retirado. Esta reflexão ajuda a compreender a evolução de cada um dos alunos e de todo o grupo em geral, num determinado período, facilitando a planificação e adaptação das atividades seguintes.

Por serem crianças muito pequenas não foi possível concretizar conversas muito desenvolvidas. Todavia, através da observação, e do registo em grelha, consegui avaliar o envolvimento e o bem-estar das crianças nas atividades propostas.

O bem-estar das crianças é definido tendo em conta cinco níveis: muito baixo, baixo, médio/neutro ou flutuante, alto e muito alto. No nível muito baixo as crianças apresentam-se tristes, desconfortáveis e com medo; no nível baixo as crianças ainda se sentem desconfortáveis, mas apresentam, alternadamente, alguns momentos positivos e de conforto; no nível neutro as crianças apresentam-se relativamente bem, sendo que, esporadicamente, podem apresentar sinais de desconforto; no nível alto as crianças apresentam sinais de satisfação e felicidade; e por fim, no nível muito alto, segundo Santos *et. al.* (2011), as crianças apresentam-se “confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, auto confiança e auto estima” (p.137).

O envolvimento e implicação das crianças, é facilmente avaliável, segundo Luís (2013, p.41), a partir da “escala de envolvimento Lovaina”. Esta escala é, tal como a anterior, constituída por cinco níveis, em que o nível 1 se refere ao não envolvimento na

atividade e o nível 5 se refere ao máximo envolvimento. Uma criança que se encontre no nível 5 do envolvimento, raramente se distrai da atividade que se encontra a realizar.

Na tabela seguinte – tabela 2 – é facilmente compreendido aquilo que se observou e registou ao longo do período de estágio. Esta tabela foi utilizada em várias atividades, no entanto, não foi possível fazerem-se registos em todas elas, apenas se fizeram registos quando não era necessária a intervenção de ambas as estagiárias, ou seja, quando um dos elementos do par de estágio conseguia ficar “de fora” a observar e a registar.

Nas colunas “nível geral de bem-estar” e “nível geral de envolvimento” utilizaram-se os números de 1 a 5 de acordo com a legenda. Nas seguintes colunas eram escritas notas que ajudavam, posteriormente, na análise e avaliação de cada uma das crianças nas diferentes atividades.

Tabela 2: Exemplo de uma grelha de avaliação do bem-estar e envolvimento

Avaliar Nomes	Nível geral de bem-estar*1	Nível geral de envolvimento*2	Implica-se muito em...	Implica-se pouco em...	Comentários

Legenda:

*1 – 1 – muito baixo; 2 – baixo; 3 – médio/neutro ou flutuante; 4 – alto; 5 – muito alto.

*2 – 1 – nenhum envolvimento; 2 – pouco envolvimento; 3 – envolvimento; 4 – algum envolvimento; 5 – muito envolvimento.

2. Contexto de jardim de infância (JI)

2.1. Caracterização da instituição

O segundo estágio curricular foi realizado num JI situado a cerca de 8 km da cidade de Santarém. O edifício foi construído de raiz e foi inaugurado em 2004. De acordo com o projeto educativo desta instituição, o JI era constituído por:

“uma sala de atividades, munida de equipamentos e materiais pedagógicos adequados às faixas etárias ali presentes; uma sala polivalente, que funciona como refeitório, não só para as crianças do

pré-escolar, mas também para as crianças do 1º ciclo e para dinamização das Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF); uma cozinha; três arrecadações; três casas de banho, uma para as crianças, outra para pessoas com mobilidade reduzida e outra para os adultos; um gabinete para professores; um hall de entrada e corredor apetrechado com cabides individuais para cada criança; um espaço exterior coberto e outro descoberto, embora de pequenas dimensões.” (projeto educativo, 2016).

O quadro de pessoal era constituído, apenas, por uma educadora de infância e uma assistente operacional, visto que se tratava de uma sala familiar em que as crianças que a compunham se encontravam na faixa etária compreendida entre os 3 e os 6 anos.

O horário de funcionamento da instituição era alargado, tendo em conta o horário de trabalho dos pais, funcionando das 08:00h às 19:00h. Fora do horário da educadora (das 09:00 até às 15:15), as crianças tinham a possibilidade de usufruir de um prolongamento.

2.2. Caracterização da sala

A sala estava organizada por áreas de atividade – “cantinhos” – que permitiam a expressão, a descoberta, a construção e o jogo simbólico. Estas áreas, de acordo com a educadora cooperante, eram “determinantes para o sucesso do desenvolvimento da criança” e promoviam a manifestação da expressão espontânea, a liberdade de escolha e o desenvolvimento de atividades orientadas pela própria. Com efeito, “a criação e elaboração de áreas distintas com materiais próprios e adequados a cada uma permite definir uma melhor organização do espaço” (Dias, 2017, p.18). Esta divisão é bastante importante e “cada uma delas [as áreas] deverá ter a sua função” (Caixinha, 2015, p.40), pois as crianças adaptam as suas ações ao espaço em que se encontram, imitando situações que observam no seu quotidiano.

Além destas áreas, existia um espaço dedicado às reuniões de grupo, onde as crianças se sentavam em almofadas e em que o chefe cumpria com a rotina matinal – marcar presenças, registar o tempo, registar o dia da semana, identificar a primeira e a última letra do seu nome e cantar a canção do “bom dia”. Efetivamente, a rotina diária em contexto de pré-escolar é extremamente importante, uma vez que “a segurança sentida ao conhecerem a estrutura da rotina [lhes] proporciona (...) autonomia e libertação” e ajuda “no desenvolvimento cognitivo, emocional e social” (Bairos, 2015, p.11).

Em 2017, Dias afirmou ainda que “as rotinas diárias deverão ser planeadas pela equipa educativa de modo a que as crianças tenham conhecimento das mesmas para

que possam prever os vários momentos do dia” (p.16), ajudando assim a que as estas consigam antecipar o que será realizado de seguida. Ou seja, esta rotina permite “uma melhor organização por parte dos educadores, ajudando a criança a prever acontecimentos e a confiar nos adultos” (Gonçalves, 2015, p.15).

Este espaço, dedicado às reuniões, estava junto à janela e na parede estavam afixados: o quadro do tempo, o alfabeto minúsculo e maiúsculo, os dias da semana, o calendário mensal e o quadro das presenças, tudo estava exposto ao nível ocular das crianças, para que lhes fosse fácil aceder a cada um deles.

Partindo do princípio que “a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania” (Aprendizagens Essenciais, DGE, 2018, p.1), procurou-se que a sala estivesse intencionalmente organizada de modo a que as crianças se sentissem livres no espaço e conseguissem comunicar e brincar entre si nos espaços destinados a cada uma das diferentes áreas, à área da pintura, à área das ciências, à área da casinha e da garagem, à área do computador e à área da biblioteca, possibilitando a promoção de uma cidadania ativa e participativa e, conseqüentemente, contribuindo para a educação de valores. Pereira (2014) salientou que se deve ter em conta que “o processo de interiorização e desenvolvimento de valores se inicia desde cedo na vida das crianças” (p.13), sendo, por esta razão, de extrema importância estes serem desenvolvidos, em sala de pré-escolar, de forma premeditada.

A sala dispunha, também, de mesas de trabalho e de uma mesa destinada à escrita, que despertava bastante interesse nas crianças devido ao facto de existirem caixas com letras que podiam ser facilmente manuseadas por si. Era neste espaço que mais se observava a partilha e a solidariedade entre as crianças, como, por exemplo, quando as mais capazes auxiliavam as que apresentavam mais dificuldades na concretização de algumas tarefas, percebendo-se o espírito de entreatajuda. É fundamental “sensibilizar e inculcar nas crianças a solidariedade, de modo a desenvolver cidadãos solidários” (Almeida, 2017, p.10) capazes de compreenderem e ajudarem o próximo, sem realizarem juízos de valores, promovendo, assim, um ambiente saudável. Aliás, e como refere Luís (2013) “um ambiente com um nível de bem-estar elevado contribui para o desenvolvimento saudável das crianças” (p.40). Nesta sala era visível que o espaço, e o ambiente, transmitia bem-estar ao grupo, devido ao facto de ser organizado, amplo e atraente para a educação pré-escolar. Tal como defenderam Santos *et. al.* (2011), e como foi referido no contexto anterior – ponto 2.6 – o bem-estar das crianças é descrito em cinco níveis, sendo eles: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto, significando isso que quanto mais baixo é o nível de bem-estar da criança menos esta se sente bem, quer seja na sala, quer seja aquando da realização de atividades grupais. Neste caso em particular, no meu ponto de vista, e de um modo

geral, a turma encontrava-se no nível alto de bem-estar. Posto que, como relataram Santos *et. al.* (2011), no nível alto “os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto” (p.138), quer isto dizer que os momentos “menos bons” não são inexistentes, no entanto são mais reduzidos que os momentos agradáveis vivenciados.

As paredes da sala estavam preenchidas com os trabalhos/projetos realizados ao longo do ano, sendo que uma das paredes estava destinada aos trabalhos realizados ao longo da semana decorrente. Em termos de recursos educativos, a sala estava equipada com computadores e materiais didáticos diversos, entre outros essenciais para o decorrer das atividades escolares, com o intuito de desenvolver a autonomia das crianças.

2.3. Caracterização do grupo

O grupo era composto por 18 crianças, 5 do género masculino e 13 do género feminino. Este grupo não apresentava casos com NEE diagnosticadas. Tratava-se de um grupo multietário, sendo composto por 3 crianças de 4 anos, 9 crianças de 5 anos e 6 crianças de 6 anos. Correia (2016, p.12) diz-nos que o “Movimento da Escola Moderna (MEM) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) defendem (...) este tipo de constituição dos grupos [heterogéneos] como vantajosa para o desenvolvimento das crianças”, na medida em que “as crianças mais velhas (...) assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015, citados por Pinto, 2017, p.22). Com efeito, o facto de existirem crianças de diferentes faixas etárias na mesma sala apresentou-se como uma mais valia, pois os mais novos beneficiaram da ajuda dos mais velhos na aquisição de algumas aprendizagens que não conseguiriam ter realizado tão facilmente se não tivessem sido ajudados pelos colegas. Esta situação era observável quando as atividades implicavam um maior esforço por parte das crianças mais novas, tendo os mais velhos a tendência de os ajudar a atingir determinados objetivos. Não faziam o trabalho por eles, mas explicavam-lho e auxiliavam-nos sempre que necessário.

Katz (1995/1998, citado por Correia, 2016, p.15) salientou ainda, que “as crianças [mais velhas] revelam preocupação com a sua expressão verbal, alterando o seu comportamento face à idade das pessoas com que estão a interagir [as crianças mais novas]”, uma vez que desenvolvem também sentimentos de empatia para com o outro, ajudando-o a desenvolver-se e a integrar-se no ambiente em que se inserem.

Nesta sala existia um menino que apresentava algumas dificuldades em se exprimir e em se integrar no grupo. Esse menino nunca se apresentava envolvido nas atividades, parecendo estar sempre fora de contexto e sem interesse naquilo que estava

a ser concretizado, revelando-se pouco comunicativo, principalmente quando lhe era solicitado que participasse. Ainda neste grupo, destacava-se um outro aluno com dificuldades bastante acentuadas a nível da linguagem, refletindo-se em problemas na articulação de sons, este estava a ser ajudado por um terapeuta da fala.

O grupo de crianças de 4 anos revelava um desenvolvimento adequado, embora uma das crianças apresentasse um comportamento muito instável. Por esse motivo esse aluno, na maioria das vezes, desconcentrava a dinâmica global da turma. Um dos problemas apontados pela educadora para este comportamento, era o facto de esta criança passar cerca de 9 horas fora de casa, entre o JI e o centro de Atividades de Tempos Livres (ATL), contribuindo para a sua excitação e para o seu cansaço extremo.

Belloni (1994) citado por Araújo e Duque (2012) referiu que a escola faz parte do quotidiano das crianças desde muito cedo – desde a idade pré-escolar – e que o tempo que as crianças passam nas instituições escolares são tempos muito definidos e sobre os quais todos são controlados e dos quais dependem, reduzindo o tempo que as crianças possuem para outro tipo de atividades consideradas não letivas. Após serem libertadas da instituição escolar, as crianças acabam por frequentar “outras instituições com formato funcional muito próximo do das escolas” (*Ibidem*, p.205), impedindo-as de usufruírem desse tempo para si e privando-as das brincadeiras e do descanso, o que acaba por, ao longo do tempo, contribuir para a sua falta de concentração e de interesse para com as atividades desenvolvidas em contexto de sala.

Os mesmos autores defende que “viver o tempo da infância é deixar, também e sobretudo, que as crianças tenham tempo para se surpreender com as coisas da vida” (p.205) pois como se sabe, atualmente, as crianças são “escravas do relógio para o cumprimento rigoroso e controlado das tarefas” (Hoyuelos, s/d, *apud* Araújo e Duque, 2012, p.204) que lhes são impostas pelos adultos e estas tarefas acabam por lhes ocupar intensamente as suas vidas, impedindo-as de viverem as suas vidas de crianças.

2.4. Projeto de intervenção

Após a semana de observação, compreendi que era necessário promover valores e desenvolver atividades nesse âmbito, não só pela necessidade propriamente dita, mas também para dar continuidade ao trabalho já iniciado pela educadora cooperante. O projeto da sala incidiu na importância de uma cidadania participativa e estava relacionado com a área de conteúdo da FPS, tendo sido intitulado *Na construção de uma cidadania participativa*.

Este projeto tinha como objetivo articular diferentes áreas curriculares, proporcionando à criança sentimentos básicos de confiança, contribuindo para a construção e para o exercício de “atos de cidadania”, tanto no presente, como no futuro.

Inclusivamente, de acordo com a Direção Geral da Educação (DGE, s/d, sem página), a educação para a cidadania tem como objetivo:

“contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.”

Assim, como projeto de intervenção, em contexto de estágio, desenvolvi atividades que iam ao encontro da promoção dos direitos das crianças e, em que o principal objetivo era estimular a sua autoestima, função na qual o adulto tem um papel preponderante, pois, tal como foi referido, em 2006 por Katz, “se quisermos que as crianças tenham uma autoestima positiva, devemos estimá-las” (p.10).

Atualmente, sabe-se que se “descura a educação da autoestima nos objetivos, programações e atividades escolares” (Alcântara, 1997, citado por Silva, 2015, p.5) por se admitir que esta é uma competência inata. No entanto, Frada (2015, p.16) refere que “a autoestima é educável, não nasce propriamente com a criança” e que esta depende dos estímulos externos para ser valorizada ou desvalorizada. Além disso, nas OCEPE (2016) pode ler-se que “a construção da autoestima depende (...) da forma como os adultos (...) valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos” (p.34), sendo bastante importante não desvalorizar os esforços e os progressos de cada uma. Obviamente, neste contexto, importa também que os esforços e os progressos das crianças não sejam sobrevalorizados nem elogiados em excesso, uma vez que “demasiados elogios podem prejudicar essa noção, pressionando a criança em vez de a encorajar” (Silva, 2015, p.10), podendo, assim, conduzir ao oposto daquilo que é pretendido.

Para além do objetivo principal, ainda foram definidos mais três, a fim de o articular com outras áreas de conteúdo, são eles: i) estimular e desenvolver a autonomia da criança; ii) desenvolver o espírito crítico e iii) desenvolver a linguagem oral – que era algo que precisava ser desenvolvido, devido ao facto de existir um número alargado de crianças com dificuldades na articulação de sons, incluindo uma das crianças que iria entrar no 1.º CEB no ano letivo seguinte.

Tendo este ponto de partida, foram trabalhados com o grupo cinco direitos constantes na Convenção sobre os Direitos das Crianças, definida pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2017), sendo eles: o direito a ter uma pessoa com quem a criança estabeleça um laço vincutivo, o direito a ser saudável, o direito a ter uma família, o direito à educação e o direito a brincar. Todos estes direitos foram trabalhados em articulação com as diferentes áreas de conteúdo – área da formação pessoal e

social, área da expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo – de forma a facilitar a sua compreensão.

Como estratégias para atingir os objetivos definidos, optei por valorizar a opinião das crianças, escutando-as e dando-lhes a oportunidade de se exprimirem oralmente. Também considerei que seria de grande importância comparar as opiniões das crianças para que estas se confrontassem entre si, promovendo debates em grande grupo. Estes debates demonstraram-se ser relevantes para ajudar a desenvolver a criatividade “a aprendizagem cooperada, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro, e ainda, a consciência de pertença ao grupo” (OCEPE, 2016, p.57).

Ao longo das semanas de estágio, e para introduzir cada “direito” que iria ser trabalhado, recorri por diversas vezes à leitura de histórias. Como evidenciou Abramovich (1997, citado por Calvário, 2016, p.7) “é através de uma história que (...) [a criança] pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica” e “tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o vocabulário, aprender a refletir e aceitar situações variadas, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico” (Monteiro, 2016, p.21). Assim sendo, as crianças ao lerem, ou ouvirem ler uma história, estão mais despertas para a aprendizagem e para a compreensão do mundo que as rodeia. Uma outra mais valia da leitura/audição de histórias é o potencial aumento do léxico, pois, como evidenciou Cardoso (s/d, p.2) ao ouvir contar histórias, a criança “amplia o vocabulário (...) desenvolvendo a linguagem e o pensamento”, expandindo-se, também, a comunicação verbal. Do mesmo modo, Pimentel (2017, p.4) denota que a escuta ativa de histórias é fundamental para o “desenvolvimento da linguagem oral da criança”, em virtude de lhes proporcionar o desenvolvimento de “um vocabulário mais rico” e, por conseguinte, promover nestas “o desenvolvimento da linguagem” (Santos, 2010, p.14).

2.4.1. Atividades Realizadas

De todas as atividades desenvolvidas em JI, as que destaco são a construção de *O corpo saudável* (anexo 4) e a leitura da história *O lápis mágico de Malala* (anexo 5).

A atividade intitulada “O corpo saudável”, consistiu, inicialmente, em realizar uma conversa em grupo com as crianças a respeito dos hábitos alimentares. Com esta conversa tentei alertar as crianças para os riscos de não terem hábitos alimentares corretos, ouvi as opiniões delas acerca do que eram alimentos saudáveis e o que eram alimentos não saudáveis. Após a conversa no tapete de reunião, expliquei às crianças aquilo que iríamos fazer a seguir: construir um corpo saudável. Em papel de cenário,

apoei as crianças a contornarem o corpo de um colega, de seguida distribuí panfletos de supermercado e solicitei-lhes que recortassem de lá alguns alimentos ao seu critério.

Seguidamente, pedi às crianças que separassem os alimentos em duas categorias: os alimentos saudáveis e os alimentos não saudáveis. Após esta categorização, formulei algumas perguntas acerca dos alimentos selecionados, procurando saber o motivo das suas escolhas. O passo seguinte foi colar os alimentos saudáveis por todo o corpo, exceto na cabeça, nessa parte do corpo foi desenhada uma cara com olhos, nariz e boca.

Optei por implementar uma atividade de expressão plástica que envolvesse o corte e a colagem devido ao facto de “as crianças entre os 4 e os 7 anos de idade mostra[re]m uma especial preferência por atividade expressivo-criativas que envolvam o corte e a colagem” (Borges, 2014, p.21) e também porque estas “são técnicas que envolvem a motricidade fina da criança” (*Idem*, p.20). Por fim, os alimentos que foram categorizados como “não saudáveis” serviram como mote para uma conversa, em grande grupo, acerca dos malefícios de os consumir, sobretudo, se for frequentemente.

Sinto que esta atividade correu bem, pois as crianças compreenderam a importância de uma boa alimentação para a manutenção de uma vida saudável, o que era visível quando as crianças se encontravam na área da casinha e comentavam quais os alimentos que eram saudáveis.

Relativamente ao desenrolar da atividade, inicialmente pensei em responsabilizar 3 crianças pelo contorno do corpo e as restantes pelo recorte e pela colagem, porém a curiosidade evidenciada pelas crianças foi tanta que preferi realizar a atividade em grande grupo de modo a permitir que todas pudessem participar e assistir a todos os passos da realização da mesma.



Figura 5: Recorte dos alimentos saudáveis



Figura 6: Colagem dos alimentos saudáveis no corpo

No que se refere à atividade acerca da história “O lápis mágico de Malala”, iniciei-a colocando algumas questões, como: quando olham para a capa do livro, conseguem dizer sobre o que será a história? Agora que já sabem o título do livro, continuam a achar que é essa a história? Optei por iniciar a atividade partindo da realização de uma “leitura inferencial”, ou seja, através da “ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações” (Català e colaboradores, 2001, citados por Viana *et. al.*,

2018). Além disso, como constataram Macedo 1999 e Schlieman 1998, citados por Ferreira e Dias (2004, p.441) “a inferência é uma habilidade essencial na tomada de decisão em situação-problema”, e, tal como salientou Marcuchi (1985 e 1989, *apud* Ferreira e Dias, 2004, p.441) “as inferências são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto”, permitindo “o surgimento de novas intuições e conclusões” (Sperber, 1996, citado por Ferreira e Dias, 2004, p.441), que podem ser comparadas ou contrapostas com as ideias formuladas inicialmente.

Depois de realizada a leitura inferencial em grande grupo, passei à leitura da história. Ao longo da “minha leitura” fui questionando as crianças acerca das diferenças entre a vida de Malala e as nossas vidas. No final, efetuei um resumo, também em grande grupo, sobre o que foi lido e coloquei uma questão: “Se tivesses um lápis mágico, o que é que farias?”. As respostas dadas pelo grupo de crianças foram registadas na Tabela 3 - *Respostas à questão: Se tivesses um lápis mágico, o que é que farias?*

Tabela 3 - Respostas à questão: Se tivesses um lápis mágico, o que é que farias?

Crianças	Respostas
MM	Fazia um desenho.
J	Era para pintar.
E	Podia desenhar uma borboleta.
S	Pintava.
A	Pintar e as pinturas saiam fora da folha e eu punha num sítio.
M	Fazia um tapete mágico para voar.
Jq	NÃO RESPONDEU.
Mr	Fazia um desenho da natureza.
T	Podia pedir desejos.
ML	Transformava-me em Aladino.
Mt	Podia voar em cima dele.
MR	Podia desenhar um cavalo.
B	Fazia de varinha.
H	Pintava todas as casas.
L	Desenhava uma carruagem dourada.
LF	Podia escrever em cima dele.
LS	NÃO RESPONDEU.

Nesta Tabela, podemos verificar que duas das crianças não responderam à questão colocada – estas eram as crianças que apresentavam maiores dificuldades em se exprimirem oralmente – não foi criada nenhuma estratégia para alterar a forma de reagir dessas crianças, pois a própria educadora cooperante também não tinha esse cuidado e desvalorizava a situação. No entanto, no meu ponto de vista, essa atitude apenas camuflava o problema em vez de ajudar a resolvê-lo. Em 2008 Sim-Sim *et. al.* referiram que, em contexto pré-escolar, é fundamental que, para além de se interagir

verbalmente com as crianças, se criem “ambientes linguisticamente estimulantes” (p.12), de modo a facilitar o desenvolvimento da comunicação verbal. O jardim de infância apresenta-se como um espaço “determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança” (*Ibidem*, p.35), mas para que isso seja possível é importante que o próprio educador estimule as crianças e as ajude a desenvolver essas competências.

Maioritariamente, as crianças responderam que utilizariam o lápis mágico para escrever, pintar ou desenhar, não referindo os poderes mágicos do mesmo. Apenas 5 crianças atribuíram poderes mágicos ao lápis, dessas 5 crianças somente uma tinha 6 anos e as restantes crianças faziam parte do grupo que tinha 4 anos. Sabe-se que todos os indivíduos, independentemente da sua idade, são criativos e conseguem imaginar episódios “maravilhosos”. No entanto, em 2015, Moser mencionou que “as vivências e experiências [a] que as crianças estão sujeitas, vão influenciar o modo como estas veem (...) o mundo que as rodeia” (p.9). O que o autor tenta transmitir com esta afirmação é que aquilo que vamos vivendo ao longo do tempo irá influenciar a forma como compreendemos o que nos é apresentado. Partindo do que autor refere, e das respostas apresentadas pelo grupo, consegue-se concluir que quanto mais se vive mais se percebe que o mundo não é tão mágico como se idealizava anteriormente.

Após o término da conversa com o grupo, solicitei às crianças que preenchessem uma ficha de leitura (anexo 6) na qual tinham de referir o título da história, o nome do autor, o número de páginas do livro, a sua opinião e realizar um desenho referente ao mesmo. A maioria das crianças já sabia identificar e desenhar as letras maiúsculas e, por esse motivo, foram as mesmas que preencheram as respetivas fichas de leitura. Para facilitar o preenchimento, os adultos presentes na sala questionavam as crianças e escreviam as respostas num papel, assim estas podiam copiar as respostas para as fichas. Apenas uma das crianças pertencentes ao grupo de 4 anos necessitou de ajuda no preenchimento, nesta medida, eu própria escrevi as respostas desse aluno na sua ficha.

Sinto que a atividade correu como esperava, visto que as crianças compreenderam o que era o direito à educação e compreenderam a importância da mesma nas nossas vidas. Não houve necessidade de fazer ajustes à planificação inicial, tendo a atividade decorrido exatamente conforme a planificação inicialmente realizada.

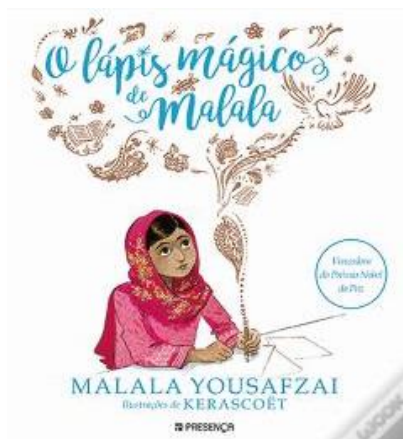


Figura 7: Capa do livro "O lápis mágico de Malala"



Figura 8: Ficha de leitura acerca da história "O lápis mágico de Malala"

2.4.2. Avaliação

Para conseguir perceber aquilo que as crianças apreenderam nas várias semanas de intervenção, optei por todas as sextas-feiras mostrar, ao grupo, apresentações em formato *PowerPoint*[®] com fotos referentes às atividades desenvolvidas. Estas apresentações serviam como ponto de partida para dialogar com o grupo acerca das mesmas. Partindo destes diálogos, consegui verificar os conhecimentos adquiridos pelas crianças, pois ao observarem as fotos relativas a algumas atividades acabavam por referir o que tinham aprendido. Um bom exemplo disso foi na semana da alimentação saudável em que os alunos referiram que “os brócolos são mais saudáveis do que os cachorros quentes”, devido a um cartoon que apresentei na sala, em que os referidos alimentos simulavam uma luta de boxe e o cachorro quente acabava vencido e deitado no chão.

Através destas situações de diálogo, proporcionei momentos de partilha de opiniões, nos quais dei oportunidade para as crianças expressarem o que sentiram aquando da realização de cada uma das atividades. As respostas das crianças permitiram-me aferir quais as suas dificuldades e quais as suas aprendizagens, tanto gerais, como específicas, conduzindo este ato avaliativo a constituir-se como uma componente integrante do processo de ensino e de aprendizagem, funcionando, simultaneamente, como promotor do desenvolvimento de competências (Alves, 2007, citado por Rodrigues, 2013).

No entanto, note-se bem,

“que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua

aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (OCEPE, 2016, p.15).

Esta “avaliação” deve comparar a criança, única e exclusivamente, consigo mesma de forma a compreender a sua evolução em determinado período do seu percurso.

Outro recurso que decidi adotar para proceder à avaliação foi a realização de desenhos, uma vez que a partir daqueles foi possível observar o que as crianças compreenderam sobre as atividades. Os referidos desenhos consistiam em solicitar às crianças que desenhassem algo acerca da atividade que estavam a terminar, dando-lhes “a possibilidade de (...) selecionar seus interesses e necessidades reais” (Borges, 2008, citado por Moser, 2015, p.11). Desta forma, as crianças precisavam de passar por um momento de reflexão, permitindo-lhes selecionar apenas aquilo que era realmente importante que constasse no desenho.

Diariamente, utilizei registos de observações que realizei ao longo de cada atividade, uma vez que a avaliação é “uma prática diária e constante do processo educativo” (Fitas, 2012, p. 22), assumindo bastante importância na Educação Pré-escolar. Aliás, para Fitas (2012, p. 22), a avaliação

“possibilita uma recolha sistemática de informações e implica uma tomada de consciência da ação, sendo baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução.”

Significa isto que, tão importante como avaliar as competências adquiridas pelas crianças é compreender de que forma podemos ajudá-las a adquirir outras, constituindo assim um processo evolutivo e dinâmico ao longo do tempo.

3. Contexto de 1.º CEB

3.1. Caracterização do agrupamento

Os 3.º e 4.º estágios da minha PES, entenda-se os estágios referentes ao 2.º ano do Mestrado, foram realizados na mesma escola. Esta escola era uma das que se encontrava envolvida no Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), desenvolvido pelo Ministério de Educação e Ciência (MEC), que se comprometeu a dar às escolas autonomia para reorganizarem as turmas, os horários, a matriz curricular, os programas e o calendário escolar, da forma que considerassem mais adequada e proveitosa para os alunos.

O principal objetivo do PPIP era a “promoção do sucesso escolar”, ou seja, reduzir para quase zero as retenções, através da criação e implementação de “soluções

alternativas, indutoras da qualidade das aprendizagens de todos os alunos” (MEC, 2018, sem página), uma vez que estes ao serem retidos tendem a sentir-se desmotivados e a não melhorarem os seus resultados, correndo o risco de, mais tarde, voltarem a ser retidos.

Neste Agrupamento, e tal como era esperado através da implementação do PPIP, todos os trabalhos eram realizados de forma cooperativa e dinâmica, nos quais se trabalhava “numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade” (DGE, 2018, sem página), sendo observável que todos os elementos constituintes da escola, quer o corpo docente, quer o corpo não docente, se empenhavam em caminhar para o mesmo objetivo em forma de partilha, interajuda, companheirismo e cooperação.

O sucesso do Agrupamento devia-se, principalmente, às boas relações que existiam entre o corpo docente e o corpo não docente, facilitando a comunicação entre todos. Segundo o *síte* do referido Agrupamento (s/d), a prática pedagógica desenvolvida tinha como objetivo trabalhar a autonomia, a responsabilidade e a cooperação. Com este norteio, realizavam-se regularmente atividades em conjunto outras turmas e com outros centros escolares, pertencentes à mesma instituição. Estas atividades apresentavam-se como fundamentais, uma vez que “a cooperação favorece a ligação entre pares e visa o desenvolvimento social e pessoal” (Pereira, 2014, p.14). As atividades apresentavam como principal objetivo a promoção da socialização entre os alunos e, tinham também como objetivo, dar-lhes a conhecer outras práticas de sala de aula. No entanto, durante a PES, a minha experiência neste contexto limitou-se a uma visita a outro centro escolar e a um cumprimento, tendo os alunos interagido entre si apenas no recreio.

3.2. Caracterização da instituição

Na escola onde realizei as duas últimas PES havia 3 turmas do 4.º ano, sendo as restantes 1 por cada ano de escolaridade, fazendo um total de 6 turmas do 1.º CEB. Existiam 3 turmas de 4.º ano devido ao facto de na outra escola da cidade não existirem turmas para o referido ano de escolaridade. Esta foi uma medida adotada para ajudar os alunos a integrarem-se no ambiente que iriam encontrar aquando do seu ingresso, no 2.º CEB.

Esta escola era considerada inclusiva, em virtude de incluir todos os alunos, independentemente das necessidades por si apresentadas. A educação inclusiva, de acordo com a UNESCO (2009, citado no Decreto-lei n.º 54/2018, de 7 de julho) “visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar”. Ainda Neto *et. al.* (2018, citando Mantoan, 2003) afirmou que era importante que todos os alunos

frequentassem as salas de aula regulares. Nesta medida, a instituição referida criava momentos em que os alunos referenciados com NEE se encontravam a realizar atividades em salas próprias para as suas especificidades – no caso desta instituição existia a Unidade de Autismo e Multideficiência (UAM) e a sala multissensorial – e momentos em que estes eram integrados na sala de aula, juntamente com a turma da qual faziam parte.

Através da adoção de medidas inclusivas, é fácil compreender e observar que, apesar de as necessidades destes alunos, “o processo de aprendizagem é possível dentro de sala de aula regular” (Neto *et. al.*, 2018, p.87) e, desta forma, promovem-se, junto dos restantes alunos, atitudes de solidariedade, entreajuda, cooperação e cidadania.

Outra característica desta instituição foi a conceção de uma disciplina que facilitava as práticas de trabalho multidisciplinar, denominada *Oficina do Conhecimento* (OC). Nesta disciplina trabalhavam-se os valores da educação para a cidadania, com o objetivo de preparar os alunos para a convivência social e para as vivências em comunidade. Oliveira (s/d) citou o Artigo 3º, Decreto-Lei nº 6/2001, e referiu que “a Cidadania deve (...) contribuir para a formação de ‘cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes’ na vida da sua escola e da sua comunidade” (p.1461), sendo assim espectável que a escola assuma as questões relacionadas com a cidadania como aspetos centrais a nível da educação.

Uma outra disciplina criada pelo Agrupamento foi a *Assembleia de Escola* (AE), que tinha como objetivos primordiais “preparar os alunos para a participação numa vida democrática” e “promover o desenvolvimento da responsabilidade”. Esta disciplina era dinamizada mensalmente e contava com a participação de todos os alunos do 1.º ciclo da escola sede, na qual os alunos identificavam lacunas e formulavam e apresentavam hipóteses para as resolver.

3.3. Caracterização da sala do 2.º ano

A sala de aula do 2.º ano de escolaridade tinha um espaço com dimensões reduzidas, dificultando a organização das mesas de trabalho e a arrumação das mochilas dos alunos. A sala dispunha de um compartimento destinado aos arrumos, um lavatório com bancada, um quadro de giz e um quadro interativo. O espaço físico ocupado por esta turma contribuía com dificuldades para a dinamização de algumas atividades, sobretudo no que concerne ao trabalho com a expressão dramática e motora.

Ainda assim, conseguia-se que as mesas estivessem organizadas por grupos de trabalho, potenciando o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa. Oliveira

(2015) refere que a organização da sala de aula em grupos traz algumas desvantagens, devido ao facto de alguns alunos se encontrarem de costas para o quadro e porque este tipo de organização facilita a distração. Por outro lado, Arends (2008, citado pela mesma autora, 2015) defende que a disposição em pequenos grupos é vantajosa para “a aprendizagem cooperativa e para outras tarefas” (p.9), em virtude de favorecer o diálogo e a interação entre as crianças e de permitir ao professor aceder de forma individual a cada uma das mesas.

Tendo em conta o facto de a sala ter pouco espaço disponível, no meu ponto de vista, a organização por mesas de trabalho não facilita o acesso a todos os alunos e dificulta o trabalho do professor. No entanto, o PPIP defende o trabalho colaborativo e, partindo dessa condição, esta é uma das medidas necessárias em contexto de sala. Também Teixeira e Reis (2012) consideram que a organização do espaço, para o funcionamento da turma, em grupos de trabalho, é positiva na aquisição de algumas competências, afirmando que esta se apresenta como “útil para a discussão em grupos, para a aprendizagem cooperativa e/ou para outras tarefas realizadas em pequeno grupo” (p.174). As mesmas autoras reforçam, ainda, que através da aprendizagem cooperativa, os alunos conseguem atingir “objectivos sociais e de relações humanas” (p.173), como são exemplos a interajuda e a partilha.

3.3.1. Caracterização do grupo

Relativamente ao grupo, a turma do 2.º ano era constituída por 21 alunos, dos quais 10 eram rapazes e 11 eram raparigas. Dos 10 rapazes, havia 1 diagnosticado com autismo e 3 deles usufruíam do Plano Individual de Trabalho (PIT). Martins (2012) salientou que o PIT é visto como uma estratégia de organização e gestão da sala, mas também pode ser visto como uma medida de diferenciação pedagógica, uma vez que permite que os alunos se envolvam no seu processo de aprendizagem, promovendo, simultaneamente, a sua autonomia. Para este autor, através do PIT, o professor consegue “organizar, apoiar e regular o trabalho desenvolvido pelo aluno” (p.37), ajustando assim as atividades ao progresso individual de cada um.

De modo geral, a principal dificuldade do grupo centrava-se na interpretação de textos, traduzindo-se muitas vezes em bloqueios na execução dos exercícios devido ao facto de não os compreenderem. Contudo, ler e compreender textos é fundamental para o desenvolvimento de cada indivíduo e apresenta-se como a capacidade de entender enunciados, ajudando assim os alunos a retirar conclusões daquilo que é lido (Teotônio *et. al.*, 2012).

Dos alunos que apresentavam dificuldades em interpretar, 2 era devido ao facto de não terem o português como língua materna, 3 alunos frequentavam a terapia da

fala, por apresentarem dificuldades na articulação de palavras, na sua pronúncia e/ou por trocarem algumas letras.

A nível da participação, apenas 2 alunos respondiam de forma espontânea, necessitando os restantes de serem chamados para participarem. Um dos alunos destacava-se dos restantes por possuir um grande poder de argumentação, captando tudo ao seu redor e conseguindo associar os exercícios a situações práticas do seu dia-a-dia. Ao fazer essa associação, este aluno acabava por explicar os conteúdos aos restantes colegas, de uma forma mais simplificada e mais próxima das suas vivências.

3.3.2. Projeto de intervenção

O projeto educativo da escola propunha uma “escola positiva”, na medida em que enumerava frases motivadoras nas mesas de trabalho, sendo o seu principal objetivo a promoção da autoestima, de modo a encorajar os alunos a não desistirem quando sentissem dificuldades em realizar determinadas tarefas. O projeto da escola também promovia a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem entre pares.

Após a leitura do projeto educativo (PE) do Agrupamento percebi que se dava bastante importância à sensibilização dos alunos para a prática de ações benéficas para o meio ambiente. Efetivamente, a escola é um espaço fundamental para a consciencialização da importância da educação ambiental (Effting, 2007, citado por Cortesão, 2017). Para ajudar os alunos a compreenderem a importância da preservação do meio ambiente, as atividades desenvolvidas podem contemplar a metodologia de projeto e devem, sempre que possível, ser realizadas numa ótica de trabalho interdisciplinar, integrando as diferentes áreas de conteúdo (*Idem*). A consciência ecológica, o desenvolvimento de atividades de promoção da reutilização e da reciclagem e a promoção de atividades ligadas às artes envolvendo materiais recicláveis eram as atividades que constituíam o objetivo 10 do PE.

Assim sendo, no âmbito da minha PES no 2.º ano do 1.º CEB, o projeto de intervenção tinha como título “Educação Ambiental” e o seu objetivo principal era consciencializar os alunos para a preservação do meio ambiente. Como objetivos específicos, definiram-se os seguintes: i) desenvolver o pensamento crítico sobre a reciclagem; ii) consciencializar os alunos para a possibilidade de construir materiais a partir de outras matérias; iii) desenvolver a autonomia; iv) desenvolver a autoconfiança/autoestima.

Como estratégias para atingir os objetivos definidos recorri à reutilização de diversos materiais para lhes dar novas utilizações, realizei atividades de mímica, de leitura e de interpretação de textos, tendo construído 4 ecopontos com a turma com base em garrafas de plástico. Através desta atividade consegui influenciar os alunos a

fazerem a separação do lixo dentro da sala de aula e a transportar esses hábitos para as suas casas. Estando ciente de que os alunos “ainda não possuem hábitos e comportamentos constituídos” (Carvalho, 2001, citado por Santos e Gardolinski, s/d, p.2) é mais fácil desenvolver neles a preocupação com o meio ambiente do que nos adultos. No entanto, as crianças conseguem influenciar e incitar os adultos do seu agregado familiar a adotarem medidas de educação ambiental, mudando e corrigindo assim as suas mentalidades.

3.3.2.1. Atividades desenvolvidas

As atividades que agora se apresentam estão enquadradas, não só na PES mas também no projeto de intervenção, uma vez que nem sempre foi possível realizar atividades inteiramente ligadas ao tema do projeto. Note-se que, no entanto, houve um esforço para que isso acontecesse o maior número de vezes possível. Destaco assim duas atividades que estão diretamente relacionadas com o tema principal do projeto e, em simultâneo, com a minha prática – a prenda de Natal (anexo 7) e a orquestra reciclada (anexo 8). Ambas as atividades foram realizadas a partir da utilização de objetos possíveis de serem reciclados e reutilizados.

A prenda de Natal foi uma atividade planificada para a área de conteúdo de expressão plástica, articulada com a de estudo do meio e foi desenvolvida através da reutilização de boiões de polpa de fruta, da utilização de esferovite, de purpurinas e de uma fotografia tipo-passe. Cada aluno realizou a sua prenda de Natal com a ajuda dos adultos presentes na sala. Na primeira etapa colocaram a fotografia dentro do boião de fruta, de seguida colocaram o esferovite e algumas purpurinas. Os adultos furaram as tampas dos boiões e colocaram um fio de lã, para que estes as pudessem pendurar na Árvore de Natal. Por fim, as tampas foram coladas para que os boiões não se abrissem e o conteúdo não caísse.

Sinto que a atividade correu bem, dentro dos possíveis, pois os alunos conseguiram compreender a importância de reaproveitar e reutilizar materiais. Aponto como único incómodo o facto de nem todos os alunos terem levado as fotografias no dia para o qual foram pedidas. Então, esses alunos foram terminando as prendas consoante foram levando as fotografias para a escola. Toda a turma ficou bastante surpreendida com o resultado obtido, não só porque desconheciam que podiam reutilizar materiais, mas também reaproveitá-los e transformá-los “em coisas tão bonitas”. Veja-se a figura 9: Prenda de Natal.



Figura 9: Prenda de Natal

No que diz respeito à orquestra reciclada, esta foi realizada tendo por base os ecopontos. O ecoponto azul era representado por um conjunto de revistas, o ecoponto amarelo por um conjunto de garrafas em plástico, o ecoponto verde por frascos de vidro e o ecoponto encarnado por pilhas de diferentes tamanhos.

Numa fase inicial, os alunos puderam explorar livremente os sons produzidos pelos materiais. Sabe-se que esta exploração prévia foi bastante importante, visto que, e tendo por base Raposo (2015), “as experiências rítmico musicais, que permitam a participação ativa como ver, ouvir, tocar, apoiam o desenvolvimento dos sentidos” (p.16). Após a exploração livre dos materiais, os alunos tiveram como tarefa reproduzir uma sequência de sons, em que todos os elementos constituintes do grupo teriam de dar o seu parecer, fundamentando-o.

Para criar a orquestra foram utilizadas figuras geométricas desenhadas no quadro de ardósia, cada figura geométrica representava um ecoponto diferente: triângulo – ecoponto amarelo; quadrado – ecoponto azul; retângulo – ecoponto verde; círculo – ecoponto encarnado. Quando eu apontava para uma figura geométrica, os alunos do grupo que representavam aquele ecoponto tinham de realizar a sequência de sons previamente definida. Se eu fizesse um sinal de baixo para cima com as mãos, todos os grupos realizavam a sua sequência em simultâneo. Quando eu levantava a mão aberta e a fechava de seguida, era sinal que todos os grupos que estavam a “tocar” deveriam parar, aguardando que eu lhes desse uma nova indicação.

Considero que os objetivos desta atividade foram atingidos, uma vez que os alunos conseguiram compreender os gestos utilizados e conseguiram cumprir facilmente as tarefas resultantes das indicações dadas, ou seja, conseguiram sempre “entrar” na orquestra nos tempos certos e também parar de tocar quando lhes era indicado. Os alunos tiveram oportunidade de experimentar as potencialidades sonoras dos objetos fornecidos e, conseguiram, também, compreender e utilizar diversas formas de produzir sons, recorrendo a objetos que fazem parte do seu quotidiano, atingindo,

desta forma, o objetivo geral, que era “compreender a importância do reaproveitamento e da reutilização de materiais”, neste caso, para fins lúdicos.

Durante a realização da atividade foi notório que os alunos se divertiram, pois demonstraram bem-estar e alegria ao explorar os sons dos materiais e mostraram-se entusiasmados com a concepção da orquestra, que era o resultado pretendido com esta atividade.

3.3.2.2. Avaliação

A avaliação deste projeto de estágio foi uma das mais difíceis de realizar no meu percurso de mestrado, pois, no meu ponto de vista, e ao contrário do que eu pensava inicialmente, em contexto de creche e de pré-escolar torna-se mais fácil do que em contexto de primeiro ciclo.

Nesta valência, é notório que se faz uma grande distinção entre o processo de ensino e de aprendizagem e o momento da avaliação. E, efetivamente, o trabalho em sala de aula organiza-se em dois tempos: o primeiro tempo diz respeito ao ensino dos conteúdos curriculares e o segundo à avaliação sumativa (Roldão & Ferro, 2015) Esta avaliação é, por regra, realizada no final de cada período letivo por meio de testes escritos. Indo ao encontro de Roldão & Ferro, esta distinção acaba por se traduzir num obstáculo, tanto para o professor como para os alunos. No meu entender, será mais proveitoso optar-se por uma avaliação do tipo formativo, ou seja, uma avaliação que se realiza ao longo do tempo e que serve para avaliar o processo de aprendizagem e não apenas o produto final. Em 2013, Leitão referiu que a avaliação formativa, além de avaliar o percurso do aluno, permite que este acompanhe a sua própria evolução e saiba em que ponto de aprendizagem se encontra. Nesta avaliação, o professor adequa os métodos pedagógicos a cada aluno individualmente e ajuda-os a melhorar e a evoluir progressivamente.

Tendo em conta aquilo que defenderam Roldão & Ferro (2015) e Leitão (2013), nesta valência, utilizei grelhas de verificação dos objetivos definidos para cada uma das atividades. Apesar de ter sentido algumas dificuldades no seu preenchimento durante a minha PES, sinto que no futuro, enquanto professora, terei mais facilidade na sua realização e no seu preenchimento, uma vez que é espectável que eu conheça melhor o grupo e que saiba exatamente o que pretendo avaliar em cada uma das atividades planificadas.

Num maior período temporal estas grelhas serviriam para registar e observar a evolução de cada um dos alunos e do grupo em geral, fazendo, assim um ajuste às atividades e aumentando a sua complexidade, sempre que possível. No entanto, como

os estágios curriculares são de curta duração, a avaliação e monitorização da evolução não é fácil de ser realizada.

Além da utilização das grelhas de observação dos objetivos, avaliei os alunos através da análise do bem-estar e do envolvimento destes em cada uma das atividades desenvolvidas e ainda através de registo fotográfico. No caso da atividade “orquestra reciclada”, em vez de registo fotográfico realizei gravações de áudio.

3.4. Caracterização da sala do 4.º ano

A sala onde realizei o último estágio curricular era diferente das restantes salas do 1.º CEB, pois encontrava-se dividida por “cantinhos”, à semelhança das salas de creche e de JI. Esta organização apresenta-se como importante devido ao facto de possibilitar que os alunos se consigam organizar no espaço e consigam compreender a forma de utilizar cada uma das áreas de forma isolada, “permitindo que a mesma seja um suporte ao desenvolvimento curricular.” (Borges, 2019, p.37).

Esta sala tinha um cantinho positivo, constituído por uma mesa com várias frases positivas coladas no tampo, tendo as mesmas o objetivo de aumentar a autoestima dos alunos. O cantinho positivo era ainda composto por uma planta, que servia para transmitir harmonia, e um espelho para o qual os alunos olhavam ao mesmo tempo que afirmavam serem capazes, mediante uma determinada problemática.

Disponha também de um cantinho da leitura, que servia para os alunos realizarem leituras autónomas, durante as horas em que não se encontravam a realizar nenhuma outra atividade, como por exemplo quando terminavam os trabalhos solicitados. Esta estratégia era promotora do desejo de ler, pois o facto de a leitura não ser imposta aos alunos ajudava-os a sentirem interesse pelas suas leituras. Segundo Cruz (2010), a motivação para o desejo da leitura vai muito além das idas e dos convívios realizados em bibliotecas, na medida em que estes não permitem mais do que o contacto físico entre os alunos e os livros. A realização de fichas de leitura também não se apresenta como uma mais valia nesta promoção, devido ao facto de se demonstrar como uma imposição. Esta autora defende que é importante que se dê autonomia e liberdade aos alunos para escolherem aquilo que querem ler. Partindo desta afirmação, concluo que era precisamente isto que a professora cooperante desenvolvia e proporcionava na sua sala de aula.

No cantinho da leitura, os alunos dispunham de almofadas, que podiam ser utilizadas aquando das suas leituras autónomas e do momento de relaxamento – realizado após o intervalo do almoço. Este momento era chamado de *happy hour* e consistia em os alunos entrarem ordeiramente, na sala, seguirem até aos seus lugares e sentarem-se de olhos fechados. De seguida era colocado um áudio que dava

indicações como “senta-te de pernas cruzadas”, “coloca as mãos sobre os joelhos”, era pretendido que os alunos seguissem essas instruções e se sentissem calmos e relaxados após o intervalo.

Esta prática é designada por *mindfulness* e tem como objetivo primordial reduzir o stresse em contexto escolar, aumentando os alunos, deste modo, o seu “desempenho académico, autoestima, humor, concentração e problemas de mau comportamento” (Rahal 2018, p.349). Esta prática pode ser associada a outras já existentes na escola, ou pode ser aplicada como prática principal. Em 2018, Nunes tendo por base um estudo levado a cabo por Keng, Robins e Smoski em 2011, referiu que a prática de *mindfulness* proporciona o “aumento do bem-estar subjetivo, redução de sintomas psicológicos e reatividade emocional, até uma melhor regulação do comportamento” (p.27). Tendo em conta este estudo e as conclusões retiradas, podemos considerar que o *mindfulness* se apresenta como uma prática promotora de comportamentos positivos e de aprendizagens.

Segundo a professora cooperante, o facto de a sala estar dividida por áreas fazia com que esta se tornasse acolhedora e que representasse um ambiente facilitador das relações pessoais e de aprendizagens significativas. Como as crianças passavam maior parte do seu tempo na escola, era bastante importante que o espaço fosse favorecedor da familiaridade das crianças para com este.

As paredes da sala foram pintadas pela professora cooperante com cores vivas e alegres. Ao longo das paredes, encontravam-se escritas diversas frases positivas e também algumas referentes ao PIPP, estavam expostos os significados de *responsabilidade* e *autonomia*. Existia ainda um sinal de “STOP” em que estavam referidas as palavras e frases que eram proibidas de dizer dentro da sala, sendo exemplos “mentira”, “eu não sei” e “eu não consigo”.

Nesta sala, o dia iniciava-se sempre com o jogo do cumprimentar – Quadro 1 – Explicitação do Jogo do Cumprimentar -, proporcionando o contacto visual e táctil entre os alunos, entre estes e a professora e, durante o período de estágio, entre estes e as estagiárias. Os objetivos deste jogo eram: saber levantar-se sem arrastar a cadeira, saber olhar nos olhos e dizer bom dia e, por último, começar o dia alegre e ajudar os alunos a sentirem-se acolhidos e bem-recebidos dentro da sala de aula.

Tanto este jogo como a disposição da sala por “cantinhos” partiram de uma parceria desenvolvida entre a professora cooperante e a psicóloga da escola. Estas parcerias eram bastante frequentes na escola referida e tinham como principais objetivos “aumentar a autoestima dos alunos” e “ajudá-los a gerir as suas emoções”, aprendendo, deste modo, a lidar melhor com as suas frustrações. Esta parceria foi desenvolvida devido ao facto de existirem inúmeros conflitos dentro da sala de aula e

ao mau ambiente que se fazia sentir. À medida que a professora cooperante foi introduzindo o jogo do cumprimentar, foi notando melhorias ao nível de cumplicidade e interajuda entre os alunos.

Jogo do cumprimentar:

- ✓ Depois de os alunos terem entrado na sala e se terem sentado nos seus lugares, a professora fazia uma contagem. Ao número 1 os alunos levantavam-se da cadeira, ao número 2 os alunos arrumavam as suas cadeiras, ao número 3 os alunos começavam a andar livremente pela sala, em silêncio;
- ✓ Quando todos os alunos estivessem em silêncio, a professora batia palmas e eles iniciavam o cumprimento. Os alunos cumprimentavam-se aleatoriamente, no entanto, era esperado que se cumprimentassem a todos;
- ✓ Neste cumprimento eram obrigatórias três coisas: olhar nos olhos o colega que se cumprimentava, dizer bom dia e dizer o nome do colega;
- ✓ A forma como os alunos se cumprimentavam era decidido por eles, podia ser um beijo, um abraço, um aperto de mão ou de qualquer outra forma.

Quadro 1: Explicitação do jogo do cumprimentar

3.4.1. Caracterização do grupo

A turma do 4.º ano era constituída por 20 alunos, dos quais 11 eram meninos e 9 eram meninas. Do total de alunos, 1 era autista, 3 eram disléxicos, sendo que 2 apresentavam também disortografia e eram acompanhados por uma psicóloga. O outro aluno, que apresentava défice de concentração, não era acompanhado por nenhum especialista da área. Também neste grupo existia 1 aluno com défice de atenção e problemas emocionais, como baixa autoestima, e que por este motivo era acompanhado por uma psicóloga. Um outro aluno tinha um quociente intelectual (Q.I.) acima da média. De entre as raparigas, 1 apresentava dislexia, outra apresentava problemas familiares, outra tinha défice de concentração e outra aluna tinha défice cognitivo, sendo todas acompanhadas pela psicóloga da escola. A turma apresentava um total de 8 NEE diagnosticadas.

Outro destaque recai no facto de haver 3 alunos que eram de nacionalidade estrangeira, sendo 1 deles ucraniano (estava em Portugal há cerca de 2 anos). Este aluno revelava dificuldades na leitura e na escrita. O segundo aluno era de descendência moldava. No entanto, o facto de não ter a língua portuguesa como materna não se fazia repercutir na leitura e na escrita, ao contrário do primeiro aluno. A terceira aluna era de nacionalidade brasileira e, apesar de estar há pouco tempo em Portugal e de não compreender algumas palavras, não teve problemas de compreensão nem integração.

Neste grupo era notória a competição entre os alunos com boas competências cognitivas, o que se apresenta como um comportamento normal, devido ao facto de estes alunos apresentarem grandes “capacidades de liderança, [e] autoconfiança” (Brandão, 2012, p.38). Em contrapartida, esses alunos tinham muita dificuldade em trabalhar a pares ou em grupo, apresentando dificuldades a nível de socialização, nomeadamente no que concerne ao respeito pelas ideias e opiniões dos restantes colegas. Com efeito, o aluno sobredotado “assume posição de líder entre colegas ou demonstra problemas de socialização” (Paasche, Gorriil & Strom, 2010, citados por Brandão, 2012, p.36), principalmente quando os colegas demoram mais tempo a compreender algo, o que o deixa impaciente e desinteressado para com os mesmos. Estes alunos apresentam uma elevada “persistência na demonstração e imposição de ideias que sabem estar corretas” (GEP, 1990, citado por Brandão, 2012, p.37), não dando oportunidade aos colegas para demonstrarem e apresentarem as suas opiniões.

Ao longo das 5 semanas de estágio, foi notório que a professora cooperante era uma referência para o grupo de alunos, mantendo-os motivados diariamente e incentivando-os na realização de trabalhos e no recurso a atitudes positivas. A professora destacava sempre que o objetivo primordial na turma não eram as aprendizagens curriculares, mas sim a aquisição de competências sociais, fazendo alusão ao facto de que “mais importante do que saber matemática e português é saber ser boa pessoa”. Também Bramão *et. al.* (2006, p.24) referem que “mais do que a acumulação de conhecimentos, interessa o desenvolvimento de competências que lhes permitam, depois da escola, aprender a aprender”, pois, apesar de as competências académicas poderem ser um pouco reduzidas, é muito importante que as pessoas se saibam relacionar e respeitar entre si.

3.4.2. Projeto de intervenção

Com o projeto da escola e da turma pretendia-se promover uma aprendizagem ativa. Neste sentido, quis dar continuidade aos objetivos neles constantes e, além disso, tentei sempre transmitir, bem-estar e conforto aos alunos, promovendo atividades que fossem além do manual. Por esse motivo, procurei construir um projeto que fosse ao encontro da ideologia da professora cooperante, que se enquadrasse nas características da turma, que possibilitasse uma aprendizagem segura, motivadora e enriquecedora para todos e que contemplasse os objetivos do projeto vigente.

Desde início, e como referido anteriormente, foi notório que a professora cooperante dava bastante importância à aprendizagem cooperativa, defendendo que era uma mais-valia para as aprendizagens dos alunos, uma vez que estes “aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes”

(Marreiros *et. al.*, 2001, citado por Rodrigues, 2012, p.5), o que significa que, se os alunos com maiores dificuldades trabalharem em cooperação com alunos com menos dificuldades, conseguirão mais facilmente atingir determinados objetivos. Ainda segundo Fontes e Freixo (2004, citados por Rodrigues, 2012, p.9), este tipo de aprendizagem “passa pela aceitação por parte de todos os alunos”, quer isto dizer, que todos os alunos constituintes de um grupo têm um papel importante na tomada de decisões, dando-se o nome de “interdependência positiva” (*idem*, p.9) Isto só é possível quando “todos os alunos de um mesmo grupo se coordenam para a concretização dessa mesma tarefa” (*idem, ibidem*).

Como se sabe, atualmente, as crianças estão muito integradas nas novas tecnologias. No entanto, nem sempre lhes dão o melhor uso, de modo a ajudá-las a compreender que, além de jogarem, podiam aprender com a tecnologia, defini como objetivo principal “fomentar a aprendizagem de uma forma lúdica, interativa e motivadora”. Partindo desse objetivo decidi implementar um projeto subordinado ao título, *As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino e Aprendizagem dos Alunos do 1º Ciclo*.

Além do objetivo acima mencionado, tenho a referir ainda a importância do desenvolvimento dos seguintes objetivos específicos: i) desenvolver a autonomia dos alunos; ii) criar um ambiente inovador dentro da sala de aula e iii) desenvolver as relações inter e intrapessoais dos alunos.

Para facilitar o desenvolvimento destes objetivos recorri a diferentes equipamentos tecnológicos, como *tablets* e computadores, em que acedia a diferentes *sites* da internet, como por exemplo, a casa das ciências e a escola virtual e a diferentes aplicações didáticas, como o *Kahoot®*, o *Quizlet®*, e o *Socrative®*. Para introduzir novas matérias recorri, quase sempre, a apresentações em *PowerPoint®* intercaladas com momentos de manipulação de objetos, para que o tempo necessário para a atenção fosse mais reduzido, evitando assim, que os alunos se distraíssem ou se aborrecessem. Efetivamente, e tal como foi observável em contexto de sala de aula, “nos primeiros 10 minutos (de aula), o nível de atenção (dos alunos) é elevado, decrescendo gradualmente se os alunos, de alguma forma, não forem envolvidos activamente” (Ribeiro, 2007, p. 193).

4.4.3. Atividades Realizadas

As atividades que tenho a destacar são o *Kahoot®* acerca dos principais rios de Portugal (anexo 9) e a realização de um cartaz através da utilização do *Publisher®*

(figura 10). Estas atividades foram as que correram menos bem, achando pertinente referi-las e refletir acerca das mesmas.



Figura 10: Alguns exemplos de cartazes realizados

No caso do *Kahoot*[®], tenho a referir o facto de o ter construído e de quando o revi percebi que existiam algumas lacunas. Antes de iniciar o jogo ainda tentei retificá-las, no entanto, durante a concretização deste por parte dos alunos, verifiquei que ainda existiam algumas. Deste modo, senti-me na obrigação de explicar aos alunos o motivo pelo qual as respostas que achavam corretas eram incorretas. Ainda antes de iniciar o jogo tive alguma dificuldade em autenticar a conta no ecrã interativo e, por esse motivo, atrasei o início da atividade, o que gerou alguma confusão e agitação, dentro da sala de aula. Com este imprevisto percebi que estas atividades têm de ser experimentadas antes de serem aplicadas, de modo a evitar complicações durante a sua aplicação. Valeu-me nesta situação a ajuda da professora cooperante, que ajudou a acalmar o ambiente da sala de aula.

Quanto à avaliação desta atividade, tinha pensado em estabelecer uma conversa com o grupo relativamente às questões que obtiveram mais respostas erradas de forma a ajudar os alunos a compreenderem porque erraram e para que mais tarde lhes pudesse explicar esse mesmo tópico de uma outra forma. Contudo, como “perdi muito tempo” no início da aula, não consegui realizar esse momento de *feedback*, que teria sido importante para ajudar os alunos a compreenderem onde tinham mais dificuldade e para os ajudar a superar obstáculos.

O *feedback* desdobra-se em duas dimensões essenciais: a cognitiva – que diz respeito a dar, aos alunos, acesso ao ponto em que se encontram na suas aprendizagens e explicar-lhes de que modo podem evoluir; e a dimensão motivacional – que permite que os alunos assumam o controle das suas aprendizagens (Fonseca *et. al.*, 2015, referindo Bookhart, 2008). Ao dar *feedback* aos alunos, o professor ajuda a desenvolver a relação entre si, e ainda, permite que os alunos se envolvam no seu processo evolutivo de aprendizagem e na autorregulação desse mesmo processo.

De acordo com Hattie (2009, citado por Fonseca, 2015) o *feedback* eficaz traduz-se na ajuda que o professor oferece ao aluno para facilitar que este compreenda o seu desempenho e o ajude a melhorar. Ao oferecer *feedback* ao aluno, o professor deve ter em conta a preservação da sua identidade e autoestima, a fim de não obter resultados contrários aos esperados.

Não tendo sido capaz de proporcionar o momento de *feedback*, sinto que esta atividade e a sua avaliação ficaram um pouco aquém daquilo que eu tinha previsto e que os alunos não se sentiram apoiados na melhoria da sua aprendizagem. Espero no futuro, enquanto docente, conseguir realizar esses momentos após a implementação de cada uma das atividades desenvolvidas.



Figura 11: Alunos a jogar o kahoot® dos principais rios de Portugal

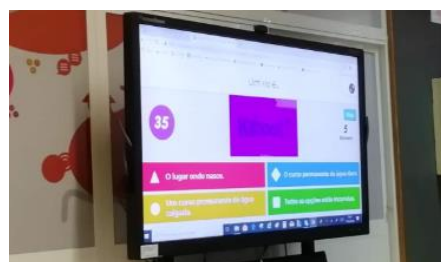


Figura 12: Ecrã interativo

Já no que concerne à segunda atividade que destaco, a criação de um cartaz (anexo 10), sendo que esta também “correu menos bem”, pois inicialmente planeiei conceber o cartaz numa aplicação disponível para android com o nome *PosterMaker*®, mas, como a internet disponível na sala de aula apresentava um sinal fraco foi muito difícil de conseguir realizar aquilo que planeiei. Nesta medida, numa outra aula decidi realizar esse cartaz no *Publisher*®, devido ao facto de não necessitar de acesso à *internet*. Desta vez a atividade já se desenrolou conforme tinha sido planificada e os alunos conseguiram realizar o que foi pedido, tendo elaborado cartazes bastante criativos e de fácil compreensão e interpretação. Os cartazes referidos foram realizados para se fazerem acompanhar por ecopontos amarelos – Figura 13 – *Ecopontos*

Amarelos em Construção -, também construídos pelos alunos, de forma a sensibilizar a comunidade escolar para a separação e, posteriormente, para a reciclagem de plástico.



Figura 13: *Ecopontos Amarelos em Construção*

4.4.4. Avaliação

Para avaliar a implementação deste projeto de estágio recorri ao registo diário do comportamento e do envolvimento dos alunos no desenrolar das atividades e a grelhas de verificação de objetivos (de modo a observar a evolução, ou não, dos alunos). Além da avaliação realizada por mim, recorri ainda a grelhas de autorregulação – Tabela 4 - Exemplos de grelhas de autorregulação das aprendizagens – realizadas após a resolução de algumas tarefas ou de leituras, de modo a promover a autocrítica e a formulação de hipóteses de melhoria.

Tabela 4 - Exemplos de grelhas de autorregulação das aprendizagens

Velocidade	Li muito rápido			
	Li na velocidade adequada			
	Li muito de vagar			
Voz	Muito clara			
	Clara			
	Pouco clara			
Tom	Muito expressivo			
	Expressivo			
	Pouco expressivo			
Articulação	Articulei bem as palavras			
	Podia ter articulado melhor			
	Não articulei as palavras			
Tópico	Sim	Médio	Não	
Tema				
Título ou frase sugestiva				
Imagens que ajudem a compreender o tema				
Frases que chamem à atenção				
Utilização de cores chamativas				
Contraste entre o fundo e os elementos				

No que concerne à avaliação da leitura recorri também à heteroavaliação, em que todo o grupo-turma participava e dava opinião acerca da forma de ler de cada um dos colegas.

No final do estágio cedi ao registo fotográfico de algumas atividades e apresentei as mesmas, recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint*[®]. Deste modo, os alunos puderam rever todas as atividades desenvolvidas ao longo da minha intervenção.

Após a apresentação das fotografias das atividades, solicitei aos alunos que escrevessem numa folha A4 aquilo de que mais gostaram e aquilo de que menos gostaram ao longo das 5 semanas da minha intervenção. No futuro, vou modificar esta forma de avaliação, isto é, modificarei o facto de todos os alunos escreverem na mesma folha, sendo, deste modo, influenciados por respostas dadas anteriormente. Neste sentido, irei ter isso em conta e irei optar por distribuir um papel individual a cada um, no qual estes irão escrever num o que mais gostaram e noutro aquilo que menos gostaram e, no final, esses papéis serão então colados numa folha e será realizada uma conversa em grupo para que todos saibam a opinião dos colegas.

Para esta forma de avaliação consegui definir parâmetros “intermédios”, pois com ajuda da professora cooperante e da professora supervisora consegui compreender que nada é tão “linear” que se limite apenas ao “sim” e ao “não” e que pode haver momentos em que os alunos atinjam uma parte do objetivo e isso deve ser sempre valorizado.

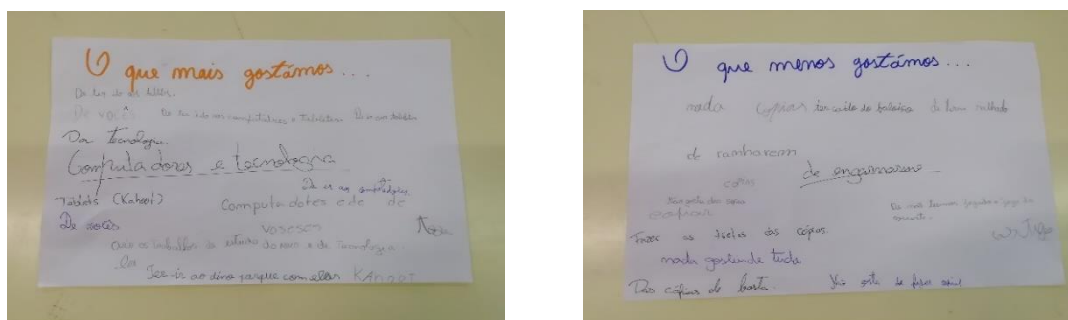


Figura 14: Avaliação do projeto por parte dos alunos

Parte II - Trabalho de Pesquisa Realizado

1. Identificação e justificação da problemática

Inicialmente o tema escolhido visava compreender a influência que a emergência da leitura e da escrita, em idade pré-escolar, exercia sobre o 1.ºCEB. Para poder observar e compreender essa influência seria necessário realizar um estudo longitudinal. No entanto, sabendo que um estudo longitudinal se desenvolve ao longo do tempo, seria necessário observar o mesmo grupo de alunos antes e depois da sua entrada no primeiro ciclo para poder aferir os resultados de forma adequada, o que concluí ser difícil de realizar devido ao curto “espaço de tempo” disponível para a realização do mesmo. Por esse motivo optei pelo primeiro ciclo do ensino básico para a realização da componente investigativa do meu relatório final de mestrado, tendo alterado a temática e, também por esse mesmo motivo, tendo optado por recorrer a leituras e recolha de dados bibliográficos para obter respostas às questões por mim colocadas.

O tema a ser desenvolvido é a pedagogia diferenciada, mas não no sentido a que estamos habituados a abordá-lo, pois normalmente, está associado à adaptação do currículo a alunos com maiores dificuldades, ou seja, aqueles que não conseguem atingir as mesmas metas “nos mesmos tempos” que a maioria da turma. Neste caso, o que eu pretendo compreender é como se adequam as atividades realizadas em sala de aula àqueles alunos que estão acima do que é considerado “a média”, ou seja, aqueles alunos que atingem com maior rapidez as metas definidas (anexo 11).

Este tema foi escolhido devido ao facto de eu conhecer diversas crianças que sabiam ler à entrada do 1.º CEB e que se sentiram desmotivadas por não serem devidamente acompanhadas e estimuladas nas suas competências, levando-as ao insucesso escolar, que Muniz (1989, citado por Dias, 2017, p.54) define “como a grande dificuldade que pode experimentar uma criança com um nível de inteligência normal ou superior para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade”. Se o currículo não for adequado às necessidades dos alunos, estes podem desenvolver sentimentos negativos no que diz respeito às suas aprendizagens.

A Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas ([APCS]2004. pp. 39-40) refere que os sentimentos que estes alunos podem desenvolver ocorrem em três níveis: a) ao nível socio-emocional; b) ao nível escolar e c) ao nível familiar. Estes três níveis serão abordados e explicitados no final do tópico seguinte.

Além dos motivos acima referidos, este tema também me suscitou curiosidade por ter sido questionada, por uma colega, precisamente, acerca desta temática - a

colega perguntou “Se tivesses um aluno no 1.º ano a saber ler, como é que adaptavas as atividades para trabalhares com ele?” E eu fiquei sem saber responder. Decidi, então, investigar e estudar esta temática.

Tenciono, assim, compreendê-la e, também, ajudar outros profissionais a compreenderem a forma como se consegue motivar e trabalhar com alunos que já sabem ler aquando da entrada no 1º CEB. Também tenciono compreender de que forma se podem criar e/ou adaptar atividades ao grupo de crianças com o qual estou a estagiar com o intuito de que não haja alunos a sentirem-se diferentes da restante turma.

Como questão orientadora para a conceção deste relatório final de mestrado defini a seguinte: Como adequar as tarefas de ensino de leitura aos diferentes níveis de desenvolvimento existentes numa dada turma?

Para responder a esta questão defini os seguintes objetivos:

- ✓ Compreender o que é a pedagogia diferenciada;
- ✓ Compreender o que engloba o ato da leitura;
- ✓ Conhecer e compreender como se adaptam atividades de leitura no contexto de diferenciação pedagógica;
- ✓ Conhecer e compreender como avaliar de forma diferenciada na leitura.

2. Evolução do conceito de Pedagogia Diferenciada

Barry, 2004, citado por Feyfant (2016, p.3), defendeu que “a ideia de diferenciar faz referência aos processos pedagógico e didático (...) e aos conteúdos e programas de estudo, enquanto que diversificar fará antes referência à estruturação do ensino-aprendizagem”. Ou seja, o conceito de diferenciar está diretamente relacionado com as estratégias e as atividades de aprendizagem, ao passo que, o conceito de diversificar se refere à organização da sala de aula.

Segundo Feyfant (2016, p.2), a pedagogia diferenciada surgiu “para responder a uma vontade de centralização no aluno”. Quer isto dizer que é uma pedagogia que deixou de ser centrada no professor e passou a ser centrada no grupo. Por outras palavras, o principal “elemento” do processo de aprendizagem é o aluno e, para que o aluno se sinta integrado e compreendido dentro da sala, é crucial que se compreendam as suas necessidades e se adaptem as atividades e tarefas a todos e a cada um dos alunos presentes na sala. Cabe ao professor fazer esta gestão e esta adaptação.

Os grupos de crianças, regra geral, caracterizam-se por serem heterogéneos nas suas características pessoais, estilos de aprendizagem e preconcepções. Devido a esta heterogeneidade é impossível que todos os alunos do grupo consigam atingir os mesmos objetivos no mesmo período, através das mesmas atividades, sendo deste modo compreensível que há necessidade de diferenciar essas atividades.

Gomes (2011) defende que a pedagogia diferenciada “é o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns” (p.38). Através da definição apresentada por este autor, entendemos que a pedagogia diferenciada se baseia, sobretudo, na adaptação das tarefas de modo a que os alunos se sintam cativados e tenham menos hipóteses de fracassar. Tal como foi referido anteriormente, o aluno é o elemento central de todo o processo de ensino e de aprendizagem. É importante, por isso, que o professor consiga concretizar essa adaptação de modo a respeitar a individualidade dos alunos e a valorizar a sua diferença e a sua diversidade.

Santos (s/d, p.2) referiu que a pedagogia diferenciada surgiu porque “uns alunos precisavam de mais tempo do que outros” para apreender determinadas competências. E que, anteriormente, “a diferenciação pedagógica consistia em ‘dar mais do mesmo’ aos alunos que ainda não tinham atingido os objetivos, enquanto os outros realizavam tarefas de enriquecimento”. Ora, se damos “mais do mesmo” aos alunos que já atingiram determinadas metas estes irão, certamente, sentir-se desmotivados pois a repetição de tarefas afigura-se, para os alunos, como “monotonia, (...) rotina [e] (...) desperdício de tempo” (APCS, 2004, p.25).

Feyfant (2016, p.2) defendeu que “a diferenciação é (...) vista como um meio de atenuar as dificuldades dos alunos ‘com necessidades especiais’” e que, ao serem concebidas estratégias de diferenciação pedagógica se diminui a taxa de abandono escolar.

Apesar de ser difícil conseguir apresentar uma definição exata ao conceito de pedagogia diferenciada, tendo em conta as definições acima mencionadas, considero que aquela com a qual mais me identifico, e que vai mais ao encontro do conceito em estudo, é a defendida por Gomes (2011). Esta definição diz-nos aquilo que realmente importa, ou seja, é uma definição que nos leva a compreender que os alunos inseridos numa determinada turma, regra geral, são alunos diferentes a vários níveis, mas que, no final da escolaridade obrigatória, todos devem atingir os mesmos objetivos, mesmo tendo passado por fases diferentes.

Por outro lado, a definição de Santos (s/d) diz-nos que a diferenciação pedagógica consiste em aplicar as mesmas atividades aos alunos com mais dificuldades, citando a autora “dar mais do mesmo” a esses alunos, o que no meu ponto de vista não é correto, pois esses alunos irão desmotivar-se e irão continuar sem compreender aquilo que é pretendido. Considero assim, que é importante inovar e diferenciar as atividades de modo a que os alunos se sintam envolvidos e se empenhem

na realização das tarefas apresentadas. Quer isto dizer que, a pedagogia diferenciada é vista como o modo de adaptação e flexibilização do currículo por parte do professor a fim de facilitar a aprendizagem de todos os alunos.

Apesar de o professor ter o papel de adaptar e organizar as respostas, permitindo que os alunos aprendam de forma diferente, considero importante que se mantenham os momentos coletivos em sala de aula, por exemplo, com as mesas de trabalho dispostas em U, uma vez que esta organização não só “permite que o professor observe todos os alunos de igual forma, mas também permite que o aluno possa interagir com todo o grupo.” (Teixeira, 2014, p.36). Estes momentos também são favoráveis, devido ao facto de através de esta disposição ser mais fácil “os alunos exprim[ir]em as suas ideias e participa[re]m ativamente na sua aprendizagem” (Idem, p.36).

Também defendo ser importante a realização de trabalhos em grupo, pois como denotam Cohen e Lotan (2014, p.2) “uma atividade em grupo (...) permite que eles (os alunos) se esforcem sozinhos e cometam erros”. Deste modo, os alunos com mais dificuldades têm a possibilidade de errar, de encontrar o erro e de refazer a tarefa proposta. Ao passo que os alunos com menos dificuldades podem ajudar os alunos com mais dificuldades e assim existir uma maior dinâmica em sala de aula. Aquando do meu estágio em 2.º ano do 1.º CEB, pude verificar que quando se realizavam atividades em grupo, os alunos que faziam acompanhamento de matéria de 1.º ano contavam com a ajuda dos restantes alunos para os integrarem e os ajudarem a realizar determinadas tarefas que não conseguiam realizar sozinhos.

No meu ponto de vista, e tendo por base os conceitos acima referidos, de Gomes (2011), Santos (s/d) e Feyfant (2016), de um modo sucinto, a pedagogia diferenciada define-se por um método de ensinar de diferentes maneiras os diferentes alunos inseridos numa mesma turma, respeitando as suas características e individualidades, quer sejam elas positivas, quer sejam negativas. Concluo assim que a pedagogia diferenciada serve para integrar, numa turma tida como “normal”, alunos que apresentam dificuldades em aprender e compreender determinados conteúdos.

Então e os alunos que já adquiriram alguns conhecimentos e que já desenvolveram determinadas competências? Na minha visão, também tem de ser realizada uma pedagogia diferenciada que lhes permita participar na aula, mesmo quando já adquiriram os conhecimentos apresentados. Como se sabe, é tarefa do professor definir estratégias que os incluam nas atividades gerais. Van Tassel (1980, citado pela APCS, 2004, pp. 36-38) propõe algumas estratégias que facilitam o processo de ensino e de aprendizagem, embora para alunos sobredotados, que em meu entender se adequam a um contexto global de diferenciação pedagógica; isto é, estas estratégias

tanto podem ser utilizadas com alunos que têm conhecimentos acima da média como com os que têm conhecimentos abaixo da média. O mesmo autor agrupa-as em quatro domínios: o psicológico, o social, o cognitivo e o ecológico.

Nas estratégias de domínio psicológico, o referido autor propõe que o professor desenvolva tarefas que gerem um sentimento geral de sucesso, num ambiente estimulante, mencionando ainda que o professor deve promover uma certa flexibilidade nos tempos definidos para a realização das tarefas, deve proporcionar um clima facilitador da participação e da partilha, e ainda, oferecer um suporte emocional em situações de fracasso, a fim de não permitir que os alunos se sintam desamparados.

Como estratégias relacionadas com o domínio social, Van Tassel (1980), citado pela APCS (2004, p.36), refere que o professor deve investir em tarefas que ajudem o aluno a compreender as consequências das suas atitudes e comportamentos perante os restantes, deve proporcionar a participação deste em tarefas de grupo, a fim de lhe permitir desenvolver atitudes de partilha de interesses e competências e, evitando assim, o isolamento e o desajuste social. É primordial que o professor crie momentos de clarificação e discussão de regras de comportamento e as respetivas consequências em caso de não cumprimento, sendo também função do professor incentivar a comunicação entre a escola e a família, pois ao envolver os pais (ou encarregados de educação) no percurso escolar dos seus educandos estará também a proporcionar uma melhor integração dos mesmos.

No que respeita a estratégias de domínio cognitivo, segundo o autor, as tarefas devem incidir no ensino individualizado, fornecendo aos alunos tarefas referentes aos conteúdos mais bem dominados. Através da flexibilização curricular, o professor consegue adaptar as tarefas aos diferentes ritmos de aprendizagem, permitindo o acesso a recursos adicionais de informação nas áreas de conhecimento do interesse do aluno, assegurando a motivação na atividade escolar. Partindo da organização de trabalhos de projeto, o professor facilita a construção social do conhecimento do próprio aluno assim como a dos restantes. O professor deve permitir que os alunos participem na planificação de tarefas, sob a sua orientação, sendo importante a realização de experiências de aprendizagem ativas e orientadas para a resolução de problemas.

Finalmente, no que concerne a estratégias de domínio ecológico, são propostas tarefas que permitam que os alunos sobredotados sintam que podem manifestar diferentes habilidades. O professor deve elaborar planificações para todos os alunos, sendo importante que este crie condições para a produção de respostas adequadas às questões que exijam pesquisa, por parte dos alunos, devendo ser adotadas estratégias de reforço positivo, para que o aluno sinta que os resultados por si atingidos são reconhecidos e valorizados.

Caso não haja um apoio diferenciado aos alunos, e como foi referido no ponto 1, poderão existir implicações negativas a nível socio-emocional, a nível escolar e a nível familiar (APCS, 2004, pp. 39-40).

A nível socio-emocional, os alunos podem desenvolver sentimentos como a irritabilidade, a inferioridade, a culpabilização externa, o isolamento social, a baixa autoestima, a rejeição de valores, a descrença em si próprio e a passividade. Podem, em situações mais graves, desenvolver tendências suicidas e a procura pela marginalidade; a nível escolar, estes alunos podem apresentar resultados baixos, atitudes negativas, apatia, desatenção, irreverência, falta de persistência, culpabilização dos professores pelos insucessos, desinteresse, hiperatividade e preferência pelos grupos marginais; a nível familiar, os alunos tendem a desenvolver agressividade, instabilidade emocional, isolamento, arrogância, intolerância, desobediência, infelicidade e sentimentos de rejeição.

Presumo, assim, que a felicidade e o sucesso dos vários alunos, depende principalmente dos profissionais da educação, que os acompanham, e das adaptações e flexibilizações curriculares que estes realizam, na medida em que estes, podendo parecer que não, são frágeis e necessitam de muito apoio e compreensão. Por esta razão, o meu interesse em (tentar) compreender alunos que à entrada do 1.º CEB já sabem ler e em (tentar) compreender o que se pode fazer para que estes se sintam integrados num determinado grupo.

A APCS (2004, pp. 25-26) refere que há alunos sobredotados que têm sucesso escolar apenas nos primeiros anos de escolaridade, mas que com o passar do tempo, e vendo-se sem apoio, acabam por se desinteressar pela escola. Outros continuam atentos às matérias dadas e acabam por desenvolver problemas de interação pessoal, por não se sentirem compreendidos pelos professores (que não os compreendendo os impedem de intervir e participar quando querem) e também por parte dos colegas. Tal como tive oportunidade de observar em alguns dos contextos de estágio que experienciei, não só no que refere a alunos sobredotados, mas também relativamente àqueles que, não sendo sobredotados, evidenciavam conhecimentos que não eram expectáveis no 1.º ano do 1.º CEB, como o facto de já saberem ler.

O ato de diferenciar pedagogicamente está, de um modo geral, associado a alunos que apresentam dificuldades (Feyfant, 2016). No entanto, e partilhando da mesma opinião, Feyfant (2016) defende que este tipo de pedagogia surge como uma resposta à heterogeneidade existente dentro de sala de aula e que serve para superar as desigualdades, seja por haver alunos com dificuldades, seja pela existência de alunos “sobredotados” (termo utilizado pela autora no seu estudo *A Diferenciação Pedagógica em Sala de Aula*, 2016).

A mesma autora preconiza que a diferenciação pedagógica “em vez de ser vista como uma resposta a uma situação negativa (...), ela pode ser abordada como uma atitude positiva face a uma situação potencialmente enriquecedora.” (Feyfant, 2016, p.2). Ou seja, a diferenciação pedagógica deve ser vista como algo positivo e não como algo que apenas advém em contexto de dificuldade. Neste estudo em concreto, é exatamente isso que se pretende compreender – uma “pedagogia diferenciada positiva”. Por outras palavras, a pedagogia diferenciada que ajuda os alunos “acima da média” a sentirem-se integrados num determinado grupo.

Perante o exposto, posso presumir que a pedagogia diferenciada potencia uma adequada integração de alunos, numa determinada turma, na qual estão inseridos, quer por apresentarem dificuldades a nível de aprendizagem, quer por mostrarem conhecimentos que deveriam ser adquiridos numa fase mais avançada dos seus percursos escolares.

3. O que é que é ler?

Segundo o dicionário online da língua portuguesa, Priberam (2018), ler é “interpretar o que está escrito”, é “decifrar através do reconhecimento de um determinado código”, é “fazer a interpretação”, é “dar certo sentido”. E, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), a leitura é o “ato ou efeito de ler. Ação de decifrar o que está escrito, o que está representado por siglas gráficas.”

Tendo em conta as definições apresentadas pelos dicionários referidos, compreende-se que ler não é apenas olhar para o código escrito e dizer em voz alta aquilo que lá está, mas implica também a compreensão e a significação do que está escrito. Ou seja, é a forma como se interpreta e, essa interpretação é pessoal e única, uma vez que esta resulta de uma interação entre três fatores: leitor, contexto e texto (Viana *et al.*, 2017, p.3) como é explicado adiante – ponto 3.1. fatores que influenciam a compreensão da leitura.

Com efeito, Leffa (1996 p.9) diz-nos que “ler para alguns autores, é extrair o significado do texto. Para outros é atribuir um significado” e refere ainda que “(...) também é possível a leitura através de sinais não linguísticos”, pois conseguimos ler o mundo que nos rodeia sem ser necessário a presença da palavra escrita. Quer isto dizer que, não é apenas através da palavra escrita que se lê.

Um bom exemplo de leitura de códigos não linguísticos, ou não verbais, são os sinais de trânsito, em que não há palavras, mas há imagens e através das mesmas sabemos exatamente o que significam, ou seja, “lemos” o que o sinal nos indica. Também um outro exemplo de leitura de códigos não linguísticos, pode ser o quadro do comportamento, existente em salas de jardim de infância e, por vezes, de 1.º ciclo, que

associa três cores diferentes a três tipos de comportamento diferente (verde – bom comportamento; amarelo – comportamento a melhorar; encarnado – mau comportamento).

Deste modo, Viana e Teixeira (2002, p.5) referem que “em qualquer forma de leitura a centralidade está no leitor e na sua capacidade de decifrar e de apreender o significado do que lê”. Basicamente, sendo o leitor o elemento central da leitura, é dele que depende a decifração e a compreensão daquilo que está escrito. A intensão do escritor pode ser a melhor, mas se o leitor não conseguir “dar uma decifração” – que segundo Viana e Teixeira (2002, p.9) se baseia simplesmente em “pronunciar corretamente as palavras impressas” sem que haja necessidade de compreender aquilo que o texto nos quer transmitir – e um significado correto àquilo que lê, a informação transmitida pelo escritor vai passar erradamente para o leitor. Ou, provavelmente, a informação nem passará, pois além de o ato de ler nos permitir aceder a informação que nos era desconhecida até então, também é “um ato de pensamento e julgamento pessoal” (Viana e Teixeira, 2002, p.12).

Sabe-se que, quando o leitor lê, mas não compreende o que foi lido, não há uma leitura efetiva, há apenas uma “tentativa de leitura”, devido ao facto de que ler implica dar um significado e sentido ao código escrito. Adler (1940, citado por Viana e Teixeira, 2002, p.12) referiu que “ler é aprender, então ler é pensar” e se aquilo que foi lido não leva o leitor a pensar e a refletir, então o leitor não aprendeu nada com aquilo que leu. Ainda segundo as autoras acima citadas “ler é compreender”.

Em suma, ler é um ato complexo, que requer uma participação ativa e efetiva por parte do leitor, sendo sempre condicionado pelas suas vivências.

3.1. Fatores que influenciam a compreensão da leitura

Tal como foi referido anteriormente, Viana *et. al.* (2017) defendem que a compreensão da leitura resulta da interação de três fatores:

- a) Os derivados do leitor, segundo Giasson (2000, 2005, citado por Viana *et. al.*, 2017), decorrem de “variáveis como as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que esse sujeito ativa” (p.7). Quer isto dizer que ao longo do tempo o leitor vai adquirindo alguma experiência e, com ela, vai desenvolvendo alguns processos e estratégias que, como não foram objeto de ensino explícito, podem não ser os mais adequados. Viana *et. al.* (2017) referem que quando os textos selecionados podem abarcar conhecimentos que não fazem parte daquilo que os alunos dominam, devem ser propostas atividades relativas ao conteúdo do texto, tendo em conta os mecanismos necessários para a compreensão do mesmo. Também é de grande importância ter em

consideração as competências linguísticas dos leitores, dado que, se a “posse de um amplo vocabulário e o conhecimento de estruturas sintáticas diversas facilitam a aprendizagem da leitura não é menos certo que é essencialmente pela leitura que aprendemos palavras novas” (McGuinness, 2006, citado por Viana *et. al.*, 2017, p.3).

b) Os derivados do contexto, para os quais é fulcral a definição de objetivos para a leitura, podendo estes serem constituídos por questões, como por exemplos: “Para que ler? O que procura o leitor quando lê? Informação? Conhecimento? Resposta a dúvidas? Orientações? Ou simplesmente fruir e encantar-se com as palavras lidas?” (Curto, Morillo e Teixidó, 2000, citados por Viana *et. al.*, 2017, pp.5-6). Além de ser importante a definição de um objetivo para o ato de ler, é crucial que se motivem os alunos para a leitura, pois “a motivação dita um maior envolvimento do leitor” (Viana *et. al.*, 2017, p.5). No entanto, essa motivação, que necessita ser desenvolvida, depende, em grande parte, dos próprios textos. É importante que o professor proporcione momentos de leitura orientada, visto que ao ajudar os alunos a realizar uma orientação estruturada, estes irão delinear, mais facilmente, estratégias para questionar o texto lido. De frisar ainda que é determinante criar “contextos de comunicação” (Viana *et. al.*, 2017, p.6) entre os alunos e entre estes e o professor, uma vez que estes momentos são importantes para ajudar na reflexão acerca do modo como se obtiveram as respostas e a respetiva argumentação.

c) Os derivados do texto, enfocam em “o conteúdo, a estrutura, a sintaxe e o vocabulário” (Viana *et. al.*, 2017, p.4). Para que se consiga compreender um texto, é imprescindível que o seu conteúdo faça parte dos conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor, de modo a que este os consiga processar de forma adequada. Para tanto, é necessário que antes do início da leitura se proceda a um incentivo dos conhecimentos necessários para compreender o texto. A organização e a estrutura do texto são fatores que interferem na sua compreensão. É de grande importância prestar atenção ao vocabulário utilizado nos textos e o professor deve prever que os seus significados possam, ou não, ser conhecidos pelos alunos. Caso os significados de determinadas palavras sejam fundamentais para a compreensão do texto, estes devem ser apresentados aos alunos. É importante que não se descarte nem a inferência de significados através de algumas pistas contextuais nem a pesquisa em dicionários, pois é, como se sabe, através do recurso a diversas estratégias que se promove o conhecimento da língua. Apesar de o vocabulário, por vezes, se constituir num obstáculo “à extração”, quer do significado, quer do sentido, do

que é lido, não se devem retirar dos textos nem as palavras nem as expressões consideradas complexas, substituindo-as por outras mais simples. Deve, isso sim, haver uma explicitação sobre as mesmas.

3.2. Componentes e processos de leitura

Segundo Leffa (1996, p.12) “a leitura deve ser cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada”, ou seja, o leitor deve anotar a palavra desconhecida e procurar o seu significado. Através de esta ação, o leitor irá aumentar o seu vocabulário e irá compreender com mais facilidade a mensagem transmitida pelo texto.

Partindo desta afirmação, aquilo que Leffa (1996) nos diz é que o leitor não se deve basear na “adivinhação” de significados, tendo como ponto de partida, apenas, o contexto onde se inserem. Para que o verdadeiro significado de um texto possa ser extraído é necessário detetar e analisar tudo o que nele está contido. No meu ponto de vista, o que este autor defende está correto, pois se o leitor não compreender o verdadeiro significado de uma ou mais palavras, toda a informação contida numa determinada sequência textual será comprometida.

Segundo Viana e Teixeira (2002, p.16), há “um crescente interesse por parte da psicologia experimental em áreas de investigação relacionadas com a leitura” e isso deve-se ao “facto de (...) a atividade de leitura implicar diferentes processos cognitivos.” Isto é, as dificuldades de leitura, por parte dos nossos alunos, não são apenas um problema para os professores, são também um problema para os psicólogos, tendo em conta que, muitas vezes, os alunos que têm dificuldade em ler e em compreender o código escrito, desenvolvem alguns “problemas de comportamento [e] (...) dificuldades em algumas dimensões pessoais” (Viana, 2002^b, pp.11-12), sendo exemplos disso a autoestima, a perceção de competências e as relações com os outros.

Efetivamente, “o processo de leitura (eficiente) é complexo e exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas e praticadas” (Carrol, 1987, citado por Viana, 2002^b, p.18). Por esta razão importa considerar oito componentes inerentes ao desenvolvimento da competência da leitura (*Idem*):

- “1. Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler;
2. Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem;
3. Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica;
4. Aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quem na exploração da palavra escrita isolada, quem no *continuum* do texto;

5. Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral e na pronúncia de palavras não familiares;

6. Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e/ou significado sugerido pelo contexto;

7. Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao decodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de aprender o seu significado;

8. Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência” (Carrol, 1987, citado por Viana, 2002^b, pp. 18-19).

Goodman, 1967 e Smith, 1971 (Citados por Viana, 2002^b, p.19) referiram que as componentes acima citadas, devem ser apresentadas pela ordem 1, 6, 7, 8, 4, 3, 2 e 5, em vez de pela ordem em que Carrol (1987) as delineou, pois consideram que deverá haver primeiro a “extração de sentido através do reconhecimento da palavra” (Viana, 2002) e, conseqüentemente, do texto a partir do reconhecimento desta.

A partir das oito componentes podemos retirar seis aspetos comuns e de relevância, considerando que estes poderiam ser as seis componentes a desenvolver com os alunos: i) afetos; ii) interações culturais; iii) processamento visual; iv) cognição; v) linguagem oral e vi) percepção e reconhecimento de palavras escritas. Note-se que há uma preponderância no conhecimento linguístico.

No meu ponto de vista, estes aspetos poderiam constituir as componentes básicas para o ensino da leitura, devido ao facto de eu considerar que os dois primeiros – afetos e interações culturais – se apresentam como primordiais para desenvolver o gosto e o interesse pela leitura. Estes dois aspetos começam por ser desenvolvidos no seio familiar de cada um dos alunos, no entanto, cabe ao educador dar-lhes continuidade, recorrendo, por exemplo, à leitura de histórias para o grupo. Pois, tal como defendeu Coelho (2014), “Ler para as crianças de forma continuada é uma atividade importante para a construção dos conhecimentos e capacidades que serão necessárias para a leitura” (p.26).

Passando agora ao aspeto referente ao processamento visual, posso afirmar que este irá ajudar os alunos a fazerem associações entre imagens e o código escrito, sendo que, mesmo antes de aprenderem a ler, os alunos irão conseguir identificar uma palavra e associá-la a uma imagem. Tal como os aspetos anteriores, também este depende do educador, que deve apresentar, às crianças, imagens que se façam acompanhar de palavras escritas. Deste modo, as crianças, mesmo antes de terem adquirido

competências de leitura, ao contactarem regularmente com determinada palavra, acompanhada de uma ilustração, conseguirão associar a palavra à imagem e identificá-la com facilidade, quando voltarem a contactar com a mesma.

No que concerne à cognição, Neves & Martins (2000, citados por Rodrigues, 2012^a), dizem-nos que “estudos feitos no início dos anos 70, demonstram que a leitura é fundamentalmente um ato cognitivo” (p.10) contrariamente ao que tinha sido defendido até então. Antes de a realização destes estudos, acreditava-se que a aquisição de noções de leitura dependia, essencialmente, de aptidões perceptivas e de aptidões psicológicas, como são exemplos a lateralidade, a noção espacial e o desenvolvimento intelectual. Assim, as atividades desenvolvidas baseavam-se em outras, embora de domínio motor, atribuindo as dificuldades de aprendizagem da leitura à incapacidade de realização das mesmas.

O desenvolvimento da linguagem oral de uma criança depende de todos aqueles que a rodeiam, pois se ao comunicar com uma criança não se adequar o discurso nem se tiver “o cuidado de articular os verbos, os sujeitos e os predicados”, nem se tiver o cuidado em fazer a concordância em género e em número, estas irão desenvolver uma linguagem oral de forma incorreta e isso será, mais tarde, visível aquando da leitura.

Rodrigues (2012^a) refere que “o principal objetivo das fases iniciais de leitura” (p.20) são a perceção e o reconhecimento de palavras escritas. Tendo em conta o que a autora nos diz, compreende-se que quando os alunos não conseguem reconhecer o código escrito também não conseguem proceder à sua leitura. Se os alunos não conseguem proceder à leitura de determinadas palavras, então assume-se que não conseguem adquirir competências de leitura, ou seja, como eles não sabem decifrar também não conseguem aprender a ler.

Inclusivamente, tal como Viana (2002^b) também considero que o conhecimento lexical e o conhecimento sintático são competências essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura – “conhecimento lexical e sintático” (Viana, 2002^b, p.22). Também Sim-Sim *et. al.* (2007) referiram que essas competências são essenciais para a aquisição da leitura ao afirmarem que “de entre os factores que afectam o nível de compreensão de leitura das crianças são de realçar o conhecimento linguístico, particularmente a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintácticas complexas” (p.6).

Anteriormente, foram referidas as oito componentes da competência de leitura, sendo apontada como primeira “adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler” e essa aquisição e esse domínio implicam que o leitor tenha a “posse do vocabulário e a sua utilização” (Viana, 2002, p.31), ou seja, tão importante como conhecer as palavras da língua é saber como e em que contextos estas devem ser empregues, de modo a que seja produzido um discurso coerente, coeso, adequado e com sentido.

Para Sousa e Gabriel (2014) é importante referir que “o conhecimento lexical (...) se desenvolve por meio do uso e para o uso” (p.4), sendo o seu conhecimento pleno, quando se é capaz de utilizar as palavras em contextos diversificados, quer seja na forma escrita, quer seja na forma oral. Esse conhecimento lexical não se baseia apenas em saber escrever ou pronunciar determinada palavra, estende-se também à necessidade de saber o seu significado, tal como os sentidos que lhe forem inerentes, e à forma como ela se relaciona com as demais palavras.

Para Anderson e Freebody (1987, citados por Viana, 2002), o “conhecimento lexical é o aspeto mais evidente de uma competência linguística”, referindo ainda que para esta afirmação existem três explicações lógicas:

a) A primeira explicação é que quem obtém bons resultados em testes de vocabulário tem mais capacidades para conhecer e decifrar um maior número de palavras existentes num dado texto.

b) A segunda explicação reside no facto de os testes verbais serem “uma medida de aptidão verbal e agilidade mental” (p.32), ajudando a concluir que há indivíduos que têm mais facilidade do que outros em apreender os significados das palavras e, por conseguinte, compreenderem melhor os discursos orais e escritos.

c) A terceira explicação relaciona-se com o conhecimento lexical pelo facto de este funcionar como um espelho que reflete o restante conhecimento, uma vez que “não se aprendem apenas palavras, mas conceitos” e que o vocabulário “dita a compreensão do texto” (p.32).

Segundo Viana (2002^b, p.32), sabe-se que Menyuk e Flood (1981) referiram que as crianças que apresentam dificuldades de leitura, por regra, apresentam também dificuldades a nível de linguagem oral. Em 2011, Cabrita defendeu que o contrário também acontece, ao referir que “a leitura é uma estratégia excelente para a apropriação da (...) linguagem oral” (p. 30), querendo isto dizer que as crianças que não tenham contacto com o texto escrito também irão desenvolver algumas dificuldades a nível da linguagem oral.

Os autores supracitados defendem que é possível prever as dificuldades de leitura apresentadas pelas crianças, pois referem que se estas apresentam “problemas ao nível da compreensão ou da produção da linguagem oral” (Viana, 2002^b, pp. 32-33) também irão, certamente, apresentar dificuldades em descodificar as palavras, e vice-versa, pois ambos os processos estão ligados e são indissociáveis. Seguindo esta linha de raciocínio, as crianças que apresentem um léxico reduzido irão sentir dificuldades em compreender o sentido do texto, mesmo quando acontece uma descodificação de forma adequada.

Duarte (2011, p.9) referiu que “quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura”. Sabe-se que quanto mais desenvolvido estiver o léxico da criança, mais facilmente esta irá compreender os textos escritos, pois como referiu Laranjeira (2013, p.23) “a compreensão e apropriação de novo léxico facilitam a compreensão da leitura”. Com estas afirmações, compreende-se que através de um léxico mais amplo será mais fácil compreender os textos lidos e que a ampliação desse mesmo léxico é potenciada através da leitura. Conclui-se assim que estes dois conceitos estão inteiramente ligados e dependem um do outro para se desenvolverem.

No que concerne aos processos inerentes à aprendizagem da leitura, Viana (2009) definiu dois grandes aspetos: 1) reconhecimento de palavras e 2) construção de significados.

1) No primeiro caso reporta ao facto de a escrita nos permitir codificar a linguagem oral a partir dos seus elementos sonoros mais pequenos, porque “as palavras são compostas por sons e as letras codificam esses sons” (p.14). Sabe-se que para se conseguir ler corretamente é imprescindível conhecer e dominar o código sonoro referente à língua em que se lê e é, também, crucial, compreender as competências de decifração, visto que estas se apresentam como fundamentais para o reconhecimento das palavras. Esse reconhecimento apresenta-se, por consequência, determinante para extrair sentido do que é lido, ou seja, para compreender o texto. Importa referir que para se reconhecerem as palavras, e os seus significados, é essencial passar por dois subprocessos: a) processos percetivos e b) processos léxicos.

a) os processos percetivos dizem respeito à necessidade de identificar e discriminar as letras e as palavras do ponto de vista da perceção para se poder ler adequadamente. Para se proceder a uma avaliação correta e abrangente de leitura é necessário que se contemplem estes processos básicos. Por regra, são esses processos – identificação e discriminação – que estão na origem das dificuldades de leitura, e isso não é visível apenas ao nível do 1.º CEB.

b) os processos léxicos são referentes ao reconhecimento rápido e preciso, por parte do leitor, das palavras escritas, de forma a deixar a sua atenção livre para os restantes processos envolvidos na extração de sentido. Para Viana (2009, p.18), o modelo dual de acesso ao léxico defendido em 2001 por Coltheart *et. al.*, preconiza a existência de duas vias para o processamento das palavras escritas — a via direta e a via indireta.

A via direta conecta a forma ortográfica da palavra à sua representação interna (significado). Este autor defende que os leitores eficientes, ou seja, os que aportam uma grande experiência de leitura, utilizam esta via, por serem leitores que conseguem

identificar e reconhecer a palavra escrita de forma rápida. Esta leitura acontece quando se leem palavras que já foram lidas muitas vezes.

A via indireta permite ao leitor chegar à forma fonológica das palavras através dos mecanismos de conversão grafema/fonema e, conseqüentemente, permite-lhe aceder ao seu significado. Esta via permite que o leitor consiga ler palavras desconhecidas e palavras para as quais ainda não tem um registo ortográfico consistente, ou seja, quando a leitura dessas palavras não é possível através da via direta.

Segundo Viana (2009, p.19), para que um leitor seja considerado um “bom leitor” é crucial que este tenha adquirido conhecimentos suficientes para se empossar das duas vias, uma vez que, em situações de leitura, estas se complementam e são indissociáveis.

2) No caso da construção de significados, é essencial referir que além de ser basilar “reconhecer as palavras escritas de forma rápida e precisa” (*Idem*, p.22) isso não é suficiente para a realização de uma boa leitura. Após a identificação das palavras, é necessário que o leitor as consiga relacionar entre si, de modo a construir unidades de significado. Quando o leitor reconhece o que é dado e o que é novo, constrói uma representação mental. Esta representação é elaborada tendo por base informações de natureza lexical, ou seja, palavras organizadas em frases. Posto isto, essas frases são organizadas em textos, que apresentam significados como um todo. Ainda referente ao processo de construção de significados, Viana (2009) refere três subprocessos: 1) microprocessos; 2) processos de integração e 3) macroprocessos (pp. 23-24).

Segundo a autora supracitada, os microprocessos são referentes a: a) identificação e compreensão das unidades sintáticas de significado; b) compreensão das diferentes funções das unidades de significado.

a) A identificação e compreensão das unidades sintáticas de significado são referentes ao agrupamento das palavras em unidades de sentido e, demonstram-se como basilares para a compreensão das frases e, conseqüentemente, dos textos como um todo. A autora refere que, regra geral, as dificuldades de compreensão acontecem precisamente devido à incapacidade de o leitor formar unidades de significado. Essa capacidade vai aumentando consoante aumenta o nível de automatização na decifração das palavras. Para além da dependência que a leitura por unidades de significado tem da automaticidade do processo de decifração, as dificuldades para o leitor inicial são acrescidas pelo desconhecimento da marcação das unidades na linguagem escrita. Ao contrário da oralidade, na escrita não é recorrente que essas marcas sejam atribuídas à pontuação;

b) A compreensão das diferentes funções das unidades de significado está inteiramente ligada à articulação dos constituintes sintáticos – sintagmas preposicionais: nominal, verbal, adjetival, adverbial e preposicional; – e às alterações da linearidade – a ordem pela qual os constituintes surgem na frase; – a posição do sujeito e a alteração da ordem dos acontecimentos são fatores que interferem na construção de sentido da frase.

Ao nível dos processos de integração, há a referir que estes permitem, ao leitor, compreender os elementos de coesão e coerência dentro e/ou entre proposições ou frases. De entre os elementos que estabelecem a coesão (ligação entre elementos linguísticos) e coerência (unidades de sentido), Viana (2009, pp.26-34) menciona:

a) as expressões referenciais anafóricas são expressões ou palavras que acometem para um referente introduzido numa outra parte do texto, servindo como base para assegurar a continuidade referencial. Quando estas expressões têm estatuto de sujeito, tornam-se de mais fácil compreensão do que quando apresentam estatuto de complemento. Os pronomes são as expressões referenciais anafóricas mais usadas ao longo dos textos. A interpretação das marcas linguísticas exige que os leitores as distingam e, conseqüentemente, as associem às entidades a que se referem, de modo a que a representação mental da situação descrita possa ser corretamente elaborada;

b) os conectores são palavras ou expressões que têm a função de agregar proposições, frases e parágrafos, entre si, facilitando o trabalho de compreensão da informação. Normalmente, os elementos linguísticos referidos estão implícitos, por essa razão é necessário que o leitor realize a sua inferência. Os alunos que demonstram dificuldades de compreensão são, mais frequentemente, aqueles que têm, no seu quotidiano, menor contacto com textos escritos. Para o leitor compreender a relação entre as proposições através da ajuda dos conectores, é imprescindível que este conheça os conectores e conheça o seu sentido;

c) a realização de inferências ocorre com base no texto e nos conhecimentos prévios do leitor. É expectável que quanto mais conhecimento o leitor tiver acerca de o assunto explanado, melhor este o compreende e mais facilmente retém a informação nele contida. Grande parte da informação que obtemos através da leitura deve-se à utilização de processos inferenciais. Ao realizar inferências o leitor irá obter informação nova, reorganizar essa informação, estabelecer ligações entre as frases e as proposições e completar informação implícita contida no texto.

Para Viana (2009), no que diz respeito aos macroprocessos importa referir que, somente, compreender as frases incluídas num texto não assegura a sua compreensão como um todo. Para além de compreender a ligação entre as suas partes, também é

necessário que se abarque o modo de funcionamento dos macroprocessos textuais. Essa aprendizagem é facilitada, partindo da realização de três tipos de tarefas: a) a identificação do tema e da ideia principal de um texto; b) a identificação da estrutura do texto; c) a realização do resumo do texto.

a) A identificação do tema e da ideia principal é relativa à identificação do assunto e da mensagem principal do texto. Compreender estes aspetos demonstra-se como algo difícil devido ao facto de implicar: “i) a unificação, numa unidade maior, dos significados parciais (ou locais) que se vão construindo através dos microprocessos e dos processos integrativos, e ii) que se tenha, muitas vezes, de operar movimentos de inferência que podem ser muito exigentes” (Viana, 2009, p.36). Para os alunos de 1.º CEB é muito difícil colocar-se no lugar do outro, o que, conseqüentemente, vai dificultar a identificação daquilo que o autor do texto quer transmitir como informação importante. Tendo isso em conta, sabe-se que haverá uma grande tendência para considerar como informação relevante aquela que é permitida integrar nos seus esquemas cognitivos, interligando-a com as suas vivências e experiências quotidianas;

b) A identificação da estrutura do texto refere-se à forma como as ideias estão organizadas. Esta organização difere conforme os tipos de texto, no entanto, as tarefas propostas para a compreensão da estrutura das diferentes tipologias textuais podem ser usadas também como tarefas de avaliação. É importante, que os alunos compreendam e identifiquem os elementos estruturadores de uma narrativa: situação inicial, problema, objetivo, série de acontecimentos e resolução;

c) O resumo, quer seja oral, quer seja escrito, diz respeito a uma avaliação mais precisa referente aos resultados da interação leitor-texto. Giasson (1993, citado por Viana, 2009, p.38) referiu que o resumo é um pequeno texto caracterizado por: i) conservação da equivalência informativa, ou seja, a fidelidade ao pensamento do autor e a inclusão das informações essenciais; ii) economia de meios, isto é, o recurso a um menor número de palavras e; iii) a adaptação a uma nova situação de comunicação, ou seja, o resumo deve ser feito em função do público e objetivos a que se destina.

Miguel (2002) referiu que o resumo é uma atividade difícil para os alunos que iniciam a atividade de leitura, devido ao facto de implicar uma capacidade de passar de um processamento a nível micro (palavras, proposições, frases) para um processamento de nível macro (o texto como um todo), recorrendo a três processos:

- i) Integração – quando uma sequência de proposições é substituída por outra. Esta regra apenas é aplicada quando há várias proposições que se apresentam como um desdobramento da anterior, Salete (2017) referiu que ao integrar uma nova proposição, “produz-se uma nova informação” e, deste modo, o autor do resumo “organiza a informação

que é corretamente relacionada” (p.78). Como exemplo temos a frase “A Maria foi com a família, de carro, até à praia” podendo substituir apenas por “A Maria foi à praia”.

- ii) Generalização – quando os conceitos apresentados numa dada sequência de proposições são incluídos numa conceção hierárquica. Na fase da generalização, aquilo que muitas vezes se opta por fazer é uma substituição de várias expressões por uma única. Exemplo disso pode ser, quando num texto é referido “A Joana brincava com o seu cão, o seu gato e a sua tartaruga” e no resumo vem referido apenas “A Joana brincava com os seus animais”.
- iii) Seleção – quando numa sequência de proposições, são selecionadas as que são uma condição necessária, ou eliminar as que são redundantes. Neste caso, há uma seleção das proposições que são essenciais para a conceção do resumo. Através desta seleção eliminam-se as proposições que são acessórias e que não se demonstram como necessárias à compreensão do resumo textual. Um exemplo pode ser quando, num dado texto, se refere que “A Rita foi a casa da avó, bateu à porta, limpou os pés, entrou, lavou as mãos e sentou-se à mesa para almoçar” em modo de resumo, este período textual poderia ser substituído por “A Rita foi a casa da avó almoçar”.

Apesar de poder parecer que a fase de seleção é igual à fase de integração, estas diferem uma da outra. Na primeira há uma substituição de proposições de modo a que se refira, apenas, o aspeto mais relevante, enquanto na terceira fase há uma omissão das proposições que não acrescentam nada de importante para a compreensão textual.

3.3. Metacompreensão e compreensão leitora

Ensinar a ler envolve o ensino da construção de significados, pois como refere Ribeiro (2016, p.58) ao citar Solé (1998) alude que “ler é compreender e compreender é um processo de construção de significados”. Já para Vaz (2008) “a compreensão na leitura é passível de ser ensinada diretamente e de forma explícita, permitindo formar leitores mais competentes e motivados” (p.163), o que significa que “ensinar a ler é ensinar a decifrar e o desenvolvimento da capacidade de compreensão fica entregue ao aluno” (Ribeiro, 2016, p.58). Quer isto dizer que o professor “apenas” está encarregue da função de ajudar a decifrar, ou seja, de auxiliar os alunos a darem significado às palavras e frases.

Ao ler, o leitor irá construir sentidos, mobilizando diferentes competências, que servem para reconhecer as letras e as palavras e, ainda, para construir significados. Essa construção de significados pode ocorrer dentro da frase, entre sequências de frases, e, por fim, na globalidade do texto. Apesar de o processo de descodificação ser um fator importantíssimo para que ocorra a compreensão, atuando de forma isolada, não assegura a compreensão do texto lido.

Existem diversos processos que visam a compreensão dos elementos da frase, outros a coerência entre as frases, outros ainda com a função de construir um modelo mental do texto ou uma visão de conjunto que permitirá ao leitor captar os elementos essenciais, levantar hipóteses e integrar a informação nos conhecimentos anteriores.

3.3.1. Processos e estratégias

Têm sido identificados vários processos subjacentes à compreensão leitora. No entanto, e para os cingir apenas a quatro, Viana *et. al.* (2018, p.14) delimitaram e sintetizaram as teorias defendidas por Barrett (1976) e Català e colaboradores (2001). A autora refere também que o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) do ME contemplou, nas provas de aferição, um conjunto de processos que explicam aquilo que defenderam Barrett (1976) e Català e colaboradores (2001). As estratégias inerentes às componentes da compreensão leitora, citando Viana *et. al.* (2018), são as seguintes:

“a) Reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto; compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes (paráfrase);

b) Compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados (sistematização, esquematização ou resumo da informação);

c) Compreender a informação não explícita no texto (ativação do conhecimento prévio do leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona);

d) Expressar opiniões pessoais fundamentadas (formação de juízos próprios/interpretações pessoais, ou seja, deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos)” (p.14).

As estratégias acima referidas servem como suporte para auxiliar os professores a ensinar os seus alunos a lerem e proporcionam aos últimos uma base de auxílio aquando das suas leituras autónomas. No meu entender, se o professor utilizar as estratégias indicadas, no momento da leitura partilhada, mais tarde, quando as crianças realizarem as suas leituras autónomas terão tendência para se questionarem a si próprias e, deste modo, conseguirão mais facilmente compreender o texto lido.

3.3.2. Taxonomia da compreensão leitora

Segundo Viana *et. al.* (2012) em 2001 Català e seus colaboradores propuseram uma taxonomia da compreensão leitora que vai ao encontro das estratégias acima mencionadas e que se subdivide em quatro aspetos:

i. a compreensão literal está inteiramente ligada “à capacidade de localizar informação explícita presente no texto” (Viana *et. al.*, 2012, p.451) e, ainda, ao “reconhecimento e a lembrança de detalhes, ideias principais, sequências, comparações, relações de causas e efeito e de traços de personagens” (Dantas, 2015, p.70);

ii. a compreensão inferencial, do ponto de vista de Viana *et. al.* (2012), diz respeito à capacidade que o leitor tem de antecipar os conteúdos de um dado texto, formulando suposições e levantando hipóteses. Dantas (2015) atesta aquilo que Viana e colaboradores defendem, reforçando que essa capacidade é adquirida ao longo do tempo e que é conseguida a partir dos conhecimentos prévios de cada um dos leitores;

iii. a reorganização diz respeito à análise da informação primordial e da informação acessória, de modo a que se consiga realizar a “sistematização, esquematização e resumo da informação” (Viana *et. al.*, 2012, p.451). Deste modo consegue obter-se a reformulação de uma nova ideia tendo por base as ideias apresentadas no texto, referindo apenas o essencial.

iv. A compreensão crítica é, para Viana *et. al.* (2012) e Silva (2014), referente à interpretação que cada leitor faz relativamente ao texto lido. Partindo dessa interpretação, o leitor irá formular juízos de valor e desenvolver opiniões. Ao realizar este tipo de compreensão, o leitor irá desenvolver e aumentar o seu sentido crítico.

Segundo Viana *et. al.* (2018), em 2007, Regina Rocha realizou um estudo acerca das propostas de trabalho contidas nos manuais escolares para o 4.º ano e concluiu que, por regra, as questões formuladas apenas se preocupam com a compreensão literal destes. Apesar de a autora referir que estas questões são importantes, refere ainda que não são suficientes e que é necessário recorrer “a outras estratégias como a reorganização da informação ou a realização de inferências” (p.15), de modo a que o professor consiga compreender qual a (co)construção do(s) conhecimento(s) dos seus alunos.

3.3.3. Classificação de estratégias

Se o leitor conhecer e souber utilizar os processos de leitura – referidos no ponto 3.2. – é-lhe mais fácil gerir a sua compreensão, ou seja, a metacompreensão que, (Viana *et. al.*, 2018 e Ribeiro, 2016), lhe vai permitir saber: quando não compreende, o que não compreende e o que precisa de fazer para compreender. Assim sendo, o leitor

consciente conseguirá mobilizar as suas competências metacognitivas de modo a controlar a sua compreensão, conseguindo entender como atingiu a compreensão e definir estratégias para superar a “não-compreensão” (p.59).

As estratégias da compreensão leitora, segundo Ribeiro (2016), permitem ao leitor: planejar a leitura (antes); facilitar a sua monitorização e a tomada de decisões (durante) e ainda, fazer uma revisão daquilo que foi lido (após).

O ensino destas estratégias deve ser, simultaneamente, “metódico, sistemático, reflexivo, desafiante (...) e alargado no tempo” (Viana *et. al.*, 2018, p.19). Por outras palavras, além de ser importante dar a conhecer as estratégias aos alunos também é importante o facto de se ir abordando essas estratégias ao longo do tempo e de se refletir acerca delas, ajudando-os a compreender melhor o motivo pelo qual existem e de que forma os pode ajudar a compreender os textos que se propõem a ler.

Para Sim-Sim *et. al.* (2007), antes da leitura, é crucial que o leitor defina os objetivos da mesma e as estratégias que irá utilizar, a fim de conseguir atingir esses mesmos objetivos. Estas estratégias passam por ativar os conhecimentos prévios, o que se apresenta como uma estratégia fundamental, visto que, segundo a autora, “a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto” (p.11); a antecipação dos conteúdos e dos sentidos, com base no título, nas imagens ou no índice do texto também são importante antes de se iniciar a leitura. Note-se que esta é uma estratégia transversal a toda a leitura. Outro fator igualmente importante radica no encontrar de chaves contextuais, tendo em conta as marcas tipográficas e os indícios gráficos presentes no texto, como é o caso das palavras destacadas.

Durante a leitura, devem ser confirmadas as previsões realizadas anteriormente para poder confrontá-las com as novas ideias. Nesta fase, é importante que se efetue uma leitura seletiva, dando maior enfoque à informação realmente importante. A formulação de perguntas é facilitada durante a leitura partilhada entre alunos. Recapitular/sintetizar e parafrasear, selecionando a informação essencial e deixando de lado a informação acessória. Sublinhar e tomar notas também é uma forma de distinção entre informação relevante e secundária. A criação de imagens ou mapas mentais do que foi lido também pode facilitar a compreensão do texto, devendo recorrer-se a associações e experiências sensoriais (Sim-Sim, 2007).

Sim-Sim (2007) defendeu que, após a leitura, “é fundamental que [o aluno] automonitorize o que compreendeu sobre o texto lido” (p.21). Essa monitorização pode ser realizada através da formulação de questões confrontando-as com as previsões feitas antes e durante a leitura. A mesma autora, juntamente com Viana *et. al.* (2018), referiu que também é importante que os alunos consigam reorganizar as ideias principais, através de resumos, que segundo Solé (1998, citado por Rodrigues, 2016)

são uma forma de reconto e exigem a identificação de ideias principais. Ao realizarem esquemas, os alunos conseguem organizar a informação de forma mais visual (Sim-Sim, 2007). Viana *et. al.* (2018) consideram que, nesta etapa, é importante que os alunos consigam realizar juízos de valor, quer relativamente a determinadas personagens, quer no que refere a algumas passagens do texto. Importa ainda referir que os alunos devem conseguir distinguir a realidade da fantasia, identificando quais as partes que não são possíveis de ter acontecido, como é o caso de histórias em que os animais falam. Uma outra tarefa a realizar após a leitura, poderá passar pela finalização de um determinado texto, tendo em conta o ponto em que este ficou. Para complementar, os alunos podem realizar um desenho.

4. Avaliação na leitura

4.1. Para uma noção do conceito de avaliação

Depois de se ter compreendido em que consiste o ato de ler, quais são os processos e as etapas da leitura e ainda a compreensão leitora, chegou o momento de se falar do modo de avaliar a leitura. Então e como se avalia a leitura? Será que se avaliam todos os alunos da mesma forma? Não! É necessária uma diferenciação na forma de avaliar os alunos? É!

Como se sabe, e como foi anteriormente referido, as turmas são heterogéneas, uma vez que os alunos apresentam níveis de desenvolvimento diferentes. Por esse motivo é importante diferenciar as tarefas propostas e também diferenciar a forma de avaliar os resultados de cada uma delas.

Assim sendo, considero relevante refletir acerca do conceito de avaliação. Começo por referir que quando se iniciou a primeira avaliação das aprendizagens nas escolas, esta era, de acordo com Vieira (2013), “centralizada [apenas] na medição dos resultados alcançados pelos alunos” (p.3) e era realizada de forma numérica, atribuindo valorações às aprendizagens dos alunos. Este tipo de avaliação era realizado “no final do processo de ensino e aprendizagem com recurso a exames escritos” (*Idem*, p.3), sendo que apenas servia para avaliar o que os alunos tinham aprendido no final do ano letivo.

Segundo Vieira (2013), em 1967, Scriven propôs que se realizasse uma distinção entre avaliação sumativa e a avaliação formativa. Este autor refere que a avaliação sumativa é “aquela que mede os produtos da aprendizagem” (p.4), enquanto a avaliação formativa é aquela “que se ocupa essencialmente dos processos desenvolvidos para promover a aprendizagem” (p.4). Quer isto dizer que a avaliação sumativa é apenas uma forma de “medir” e atribuir um valor quantitativo ao trabalho realizado pelos alunos

e, que a avaliação formativa radica numa monitorização das aprendizagens adquiridas até um determinado momento. Além disso, o ato de avaliar formativamente é promotor de uma solução para os alunos que não conseguiram atingir alguns objetivos – a este processo dá-se o nome de promoção de aprendizagens.

Este tipo de estratégias relaciona-se, essencialmente com a apresentação de *feedback*, seja escrito seja oral, por parte do professor no que concerne às atividades realizadas, tendo sempre em conta os respetivos critérios de avaliação. O envolvimento dos alunos na definição de critérios de avaliação constitui um momento de relevo, uma vez que estes terão mais facilidade em idealizar a sua auto avaliação tornando-se, conseqüentemente, agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Convém ainda, a utilização de diferentes instrumentos de avaliação, de modo a que haja uma maior diversificação processual.

Sabe-se então que para se proceder à avaliação é necessário compreender e definir aquilo que se quer, efetivamente, avaliar durante a leitura. Em 2009, Viana referiu que antes de se iniciar o processo de avaliação era importante saber o que estamos a avaliar e para que estamos a avaliar. Ou seja, é necessário compreender se estamos a avaliar: o produto ou o processo. As duas formas de avaliação são complementares entre si, o que significa que não se excluem.

A avaliação do produto é utilizada para avaliar o desempenho do aluno, em que se verifica qual é o nível de leitura em que o aluno, ou a turma, se encontra e se esse é ou não próximo dos níveis esperados.

A avaliação do processo é referente “à observação e à análise das diferentes competências específicas que os alunos mobilizam (ou não) durante a leitura” (p.11) e tem por objetivo compreender: o que está a impedir o aluno de atingir um nível superior de leitura, em que processo o aluno está a falhar e como é que se (re)organizam os processos de ensino da leitura de modo a colmatar as lacunas detetadas.

Leitão (2013, p.6) referiu que na leitura coexistem dois núcleos essenciais, são eles o avaliado e o avaliador e, para além de ser necessário compreender o quê e para quê avaliar, é também importante que ambas as partes envolvidas no processo de avaliação conheçam os parâmetros e as condições dessa mesma avaliação, com o intuito que esta se processe de forma justa e clara.

Depois de se saber o que se vai avaliar e qual a finalidade dessa avaliação, é necessário definir atividades que vão ao encontro do que está previsto avaliar. Para ajudar na definição das atividades de avaliação da leitura é, também, necessário conhecer e compreender quais os processos associados à aprendizagem da leitura, referidos no ponto 3.2. Posteriormente, é crucial compreender em que processos os alunos apresentam mais dificuldades e, nesta medida, encontrar as respetivas soluções.

4.2. (Algumas) Sugestões de atividades para a avaliação na leitura

Anteriormente foram referidos vários processos e subprocessos para a aprendizagem da leitura (Viana, 2009). Apresentam-se, agora, algumas atividades que poderão avaliar os referidos processos e subprocessos:

- a) Apresentação aleatória de letras e conseqüente solicitando da sua nomeação;
- b) Apresentação de textos impressos, onde se refere a identificação de algumas letras;
- c) Apresentação de pares de palavras semelhantes, com a identificação dos pares iguais ou dos pares diferentes.

Para tanto, é importante que haja o registo através de uma grelha, sendo essencial uma avaliação regular neste âmbito. É importante que, mais tarde, o professor acrescente como critério o tempo que cada aluno demora a realizar cada uma das tarefas solicitadas, pois o tempo que cada aluno demora para identificar as letras e as palavras é um indicador importante para compreender a velocidade do seu pensamento e também alguns indicadores da “automatização do processo de decifração” (Viana, 2009, p.18).

Já no que concerne aos processos léxicos, para Viana (2009), o tipo de tarefa mais utilizado para avaliação é a apresentação de listas de palavras, tendo em conta a sua frequência, a sua regularidade, a sua extensão e o seu formato silábico. As listas devem incluir palavras curtas e longas, frequentes e não frequentes, regulares e irregulares e ainda as pseudopalavras. Considerar apenas critérios de comprimento, frequência e regularidade das palavras pode deixar de fora uma variável importante, como é o formato silábico, correndo o risco de não fazer emergir os principais problemas das crianças a este nível, que aparecem nos formatos silábicos mais complexos.

A nível dos microprocessos, a autora refere que, para se proceder à avaliação da identificação e compreensão das unidades sintáticas de significado, se pode recorrer a registos de leitura oral, permitindo, assim identificar dificuldades ao nível da leitura por grupos de palavras. Há alunos que, depois de efetuarem uma leitura silabada, retomam o texto e procedem a uma nova leitura (Viana, 2009). No momento da segunda leitura os alunos já terão tendência para agrupar as palavras por unidades de sentido, revelando, este comportamento, que os alunos conseguem monitorizar a sua própria leitura.

Como modo de avaliar a compreensão das diferentes funções das unidades de significado, o professor pode optar por seleccionar frases com diferentes estruturas gramaticais, com o objetivo de avaliar se os alunos conseguiram identificar as suas unidades e se compreenderam as respetivas funções. Podem ainda recorrer à

apresentação de enunciados que contenham essas unidades, quer sejam elas aleatórias, quer tenham sido extraídas dos materiais de leitura utilizados no momento.

Avaliar a leitura implica, também, avaliar os processos de integração, que são categorizados em: expressões referenciais anafóricas; conectores e realização de inferências.

As expressões referenciais anafóricas podem ser avaliadas a partir de tarefas em que se solicite aos alunos que identifiquem e substituam expressões anafóricas de diferentes categorias, com diferentes estatutos e com níveis de afastamento distintos.

Os conectores podem ser avaliados com recurso a atividades que se prendam pela sua identificação rápida, dependendo esta dos conhecimentos que os alunos têm acerca dos conectores. A nível de atividades, nestas devem ser incluídas tarefas nas quais os conectores sejam identificados e substituídos por outros. Sabendo que os alunos podem não conhecer alguns dos conectores mais complexos, deve ser-lhes apresentada uma lista com várias opções.

Quanto à avaliação da realização de inferências, são colocadas questões em que se solicite a realização de inferências e que, seguidamente, se categorizem as mesmas. Viana (2009) referiu que a capacidade de fazer inferências depende “da idade, da experiência de vida e dos conhecimentos sobre o conteúdo do texto” (p.33). Muitas vezes, os alunos apresentam dificuldades na elaboração de inferências devido à falta de informação referida no texto apresentado.

No que respeita aos macroprocessos, a mesma autora refere que é importante ter em conta: a identificação do tema e da ideia principal; a identificação da estrutura do texto e o resumo. Neste caso, e de uma forma mais globalizante, e também por ser, no meu ponto de vista, o processo de mais fácil compreensão, as tarefas a realizar relativamente à identificação do tema e da ideia principal prendem-se essencialmente com questões em que se solicita aos alunos que expliquem o sentido de determinada frase e nas quais refiram situações de causa-efeito. Ao utilizar este tipo de questões, consegue-se avaliar se os alunos identificam facilmente a informação que explana o tema e a ideia principal do texto lido. Quanto à identificação da estrutura do texto, as tarefas vão ao encontro da sequencialização de frases retiradas de um texto, devendo, posteriormente, os alunos proceder à identificação da situação inicial, do problema, do objetivo, da série de acontecimentos e da resolução. Finalmente, no que concerne ao resumo, as tarefas de avaliação desenvolvidas baseiam-se na solicitação, aos alunos, da escrita da principal informação contida num determinado parágrafo, recorrendo a poucas palavras; Ainda, a descrição de determinada personagem consoante os comportamentos que ela apresenta e a indicação de frases que consideram mais importantes para realizar o resumo pedido.

4.2.1. Três etapas essenciais para a aprendizagem da leitura – Orientações para Atividades de Leitura (Programa Está na Hora dos Livros – 1.º ciclo): diferenciação

Para se ensinar a ler é necessário definir um conjunto de estratégias e de tarefas promotoras dessa aprendizagem. No entanto, é crucial que se tenha uma noção da etapa em que se encontra cada um dos alunos presentes num determinado grupo. Deste modo o manual *Orientações para Atividades de Leitura* constante no *Programa Está na Hora dos Livros - 1.º ciclo* criado pelo Ministério da Educação (ME, s/d, p.26), apresenta a informação de que para que um aluno seja considerado um “leitor experiente” – expressão utilizada no manual – é indispensável que este passe por três etapas essenciais, como a seguir se explica:

“1.ª etapa – Leitor emergente:

- ✓ Só consegue ler com fluência textos simples, de preferência com apoio de imagens;
- ✓ Repete frases para se autocorrigir;
- ✓ Para quando encontra palavras novas;
- ✓ Só consegue recontar seguindo a estrutura do texto;
- ✓ Quando interrogado sobre o texto só consegue dar respostas literais.

2.ª etapa – Leitor médio:

- ✓ Lê textos familiares com alguma fluência;
- ✓ Auto corrige-se quando lhe apontam erros;
- ✓ Demora mais tempo a ler textos com caracteres mais pequenos;
- ✓ Reconta o que leu seguindo a estrutura da obra;
- ✓ Responde a perguntas por vezes de forma inconsistente.

3.ª etapa – Leitor experiente:

- ✓ Lê com autonomia resolvendo problemas de compreensão;
- ✓ Lê com ritmo bem-adaptado a cada passagem;
- ✓ Consegue saltar e prever conteúdo que ainda não leu;
- ✓ Transfere informação desconhecida para expressões que conhece;
- ✓ Consegue ler palavras longas sem hesitar;
- ✓ Lê livros de diferentes géneros e com vários capítulos;
- ✓ Reconta histórias incluindo a trama central e alguns pormenores;
- ✓ Domina vocabulário e sintaxe relativamente complexa” (p.26).

Para que se consigam atingir determinados objetivos, no manual acima referido pode ler-se que é necessário haver uma adequação das atividades – registos – às diferentes etapas de leitura em que cada aluno-leitor se encontra. Essa adequação é observável na Tabela 5 – abaixo (Orientações para Actividades de Leitura, s/d).

Tabela – 5: Adequação das atividades às etapas de leitura.

Nível de leitura	Registos
Leitores Emergentes	Completar frases, com palavras ou expressões para reconstituir a informação do texto; Resposta a perguntas simples (oralmente ou escritas); Ordenar tópicos que resumam o assunto, (para que os alunos se vão apercebendo da estruturação de cada assunto).
Leitores Médios	Responder a perguntas feitas (oralmente ou escritas) seguindo a estrutura da obra; Ordenar e/ou completar tópicos que resumam os assuntos (para que os alunos se vão apercebendo da estruturação dos assuntos e dos capítulos e vão aprendendo a elaborar resumos de informação).
Leitores Experientes	Elaborar resumos, estimulando progressos na extensão e complexidade dos textos a resumir e a aquisição de autonomia.

4.3. Diferenciação na avaliação

Além de ser importante diferenciar as atividades realizadas, também é necessário diferenciar as formas de avaliar cada uma delas e cada um dos alunos presentes, num determinado grupo. No ponto 4, foi referido, de acordo com Araújo *et. al.* (2012, p.2), que “a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada da avaliação”, pois tem como “função principal (...) melhorar e (...) regular as aprendizagens” (*Idem*, p.2) dos alunos, ajudando-os a construir um processo evolutivo.

Segundo os mesmos autores (2012), a avaliação formativa “prevê a diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem” (p.1) devido à “necessidade de diversificar as práticas de avaliação” (p.3), uma vez que, ao distinguir os métodos de trabalho consoante os níveis de aprendizagem dos alunos lhes estamos a dar a oportunidade de se sentirem capazes de realizar determinadas tarefas e de evoluírem, gradualmente, tendo em conta os tempos individuais de cada um.

Araújo *et. al.* (2012, p.5) referem que a avaliação formativa é uma forma de avaliar para a aprendizagem e que foi definida, pela Assessment Reform Group [ARG] (2002), como “um processo de procura e de interpretação de evidências que é usado pelos alunos e pelos professores, ajudando-os a compreender o que os alunos já

aprenderam, o que ainda lhes falta aprender e qual o caminho a percorrer para os ajudar a aprender”¹.

Os mesmos autores, ao citarem Fernandes (2006^a), referiram ainda que se deve recorrer a um *feedback* “de elevada qualidade”, pois este servirá como ativador dos “processos cognitivos e metacognitivos” (2012, p.3) dos alunos e que irá estimular a sua motivação e a sua autoestima. Ao realizar esse *feedback* o professor deve proporcionar uma comunicação proximal entre si e os alunos, com o intuito de facilitar a compreensão por parte dos mesmos. O professor deve ainda responsabilizar os alunos pelas suas próprias aprendizagens, de forma mais ou menos progressiva e, selecionar as tarefas a realizar de forma criteriosa para, assim, ativar processos de pensamento relativamente complexos. Essas tarefas devem ter em conta a “articulação entre a didática, a avaliação e os processos de aprendizagem” (Fernandes, 2006^a, citado por Araújo *et. al.*, 2012, p.4). Sabe-se que, a forma como o professor realiza a avaliação dentro da sala de aula “deve valorizar o sucesso e as aprendizagens de todos os alunos.” (*Ibidem*)

Esta afirmação vai ao encontro do que defendeu Abrantes (2002, citado por Pinto *et. al.*, s/d) em que o autor referiu que a avaliação deve contemplar “a interpretação, reflexão sobre a informação e uma decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem orientada para a ajuda e/ou promoção dos resultados escolares dos alunos” (p.2), pois só ao compreender o nível em que o aluno se encontra se conseguem definir estratégias para o ajudar a evoluir e a “subir” de nível, acabando por se traduzir em aprendizagens significativas.

Em 2000, Perrenoud (citado por Mouta, 2015) definiu dois tipos de diferenciação: diferenciação espontânea e diferenciação planeada.

A diferenciação espontânea apresenta-se como “limitada devido à falta de tempo do professor” (p.38). Neste caso, o professor preocupa-se, somente, em ajudar todos os alunos ao mesmo tempo, o que não lhe permite um ajuste e uma diferenciação adequados, possibilitando apenas “ajustes circunstanciais” (Ferraz *et. al.*, 1994, citado por Mouta, 2015, p.38), que surgem no momento em que se encontra a implementar uma determinada tarefa, em sala, e quando se depara com determinadas dificuldades.

A diferenciação planeada “pressupõe um processo consciente e prévio à demonstração de necessidade do aluno” (Mouta, 2005, p.38) e assenta na “identificação do problema, na procura de soluções e na sua colocação em prática” (*Idem*, p.38). Assim, a diferenciação planeada ocorre no momento da planificação e foi pensada antecipadamente. A mesma consiste, principalmente, “na preparação de atividades para

¹ Tradução própria

alunos mais adiantados, na integração dos alunos mal ajustados, na resolução de problemas disciplinares ou apoio a projetos individuais ou de grupo” (Mouta, 2015, p.38).

Ao realizar o meu último estágio curricular, percebi que a professora cooperante realizava diferenciação planejada nas suas aulas, tendo-me eu adaptado a esta forma de trabalho. No meu caso em específico eram utilizados três níveis diferentes de complexidade para a realização de uma mesma tarefa: o nível 1 dizia respeito a atividades de complexidade reduzida; o nível 2 a atividades de complexidade mediana e; por fim, o nível 3 era relativo a atividades de maior grau. Os alunos realizavam as atividades de acordo com o seu nível de desenvolvimento, avançando autonomamente para o nível seguinte depois de realizarem as atividades referentes ao nível anterior. Com esta diferenciação, os alunos eram responsáveis pelas suas aprendizagens e pela sua própria evolução, o que segundo Fernandes, 2006, citado por Araújo *et. al.*, 2012, se traduz numa mais valia.

Para ajudar na compreensão da diferenciação na avaliação, Araújo *et. al.* (2012) referem algumas estratégias, tais como: “auto-avaliação, diários, discussões orais, portefólios, composições, apresentações orais, testes em 2 fases, relatórios” (p.5). No entanto, os mesmos autores referem que nenhuma das sugestões apresentadas pode ser tida como “receita”, pois é aí que se observa diferenciação, ou seja, adequando os instrumentos de monitorização e de avaliação aos diferentes alunos, sem nunca esquecer as suas individualidades, por ser “de vital importância o papel dos professores na implementação nas suas salas de aula de uma avaliação realmente promotora de aprendizagens” (Araújo *et. al.*, 2012, p.6).

Em suma, apesar de existirem várias formas de diferenciar a avaliação dentro de sala de aula, “a criação ou seleção de instrumentos decorrerá da reflexão dos professores e da reação dos alunos às suas escolhas” (*Idem*, 2012, p.5), esta depende do ambiente educativo, dos níveis de desenvolvimento de cada aluno e também das vivências e experiências do professor.

Considerações finais

“A teoria sem prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a praxis, a ação criadora e modificadora da realidade”

Paulo Freire

Partindo da afirmação de Paulo Freire, coloca-se a questão “O que seria da teoria sem prática?” Nada! Assim como a teoria sem prática também não nos levaria a lugar nenhum. Nesta medida, o plano de estudos do mestrado anteriormente referido contempla duas vertentes, a vertente teórica e a vertente prática.

Tendo em conta a vertente prática abarcada por este mestrado tenho a referir que esta se tornou deveras importante, devido ao facto de me permitir aprender como se realizam determinadas tarefas descritas e desenvolvidas em contextos teóricos. Exemplo disso, foi quando aprendi, em teoria, de que forma se realiza a pedagogia diferenciada, que foi algo que só observei e experienciei no último estágio, visto que, no terceiro estágio existia uma professora que dava acompanhamento aos alunos com algum tipo de dificuldade. Ou seja, a diferenciação realizada em sala de aula não era planificada pela professora titular, mas sim pela professora de apoio.

Nos 1.º e 2.º estágio a diferenciação pedagógica não foi muito valorizada. Em contexto de creche não foi observável este tipo de prática, devido ao facto de ainda não serem detetadas diferenças significativas ao nível de desenvolvimento cognitivo entre as diversas crianças constituintes do grupo. No JI, também não se realizava essa diferenciação, apesar de este estágio se ter realizado num grupo misto no que concerne às idades das crianças. As crianças mais novas realizavam atividades iguais às atividades realizadas pelas crianças mais velhas, a única diferença era que os adultos existentes na sala auxiliavam essas crianças.

No meu ponto de vista, e tal como defenderam Clérigo *et. al.* (2017), é importante que a diferenciação pedagógica seja realizada desde cedo, para que as crianças consigam reforçar as suas aprendizagens e se consigam sentir parte integrante de um grupo. Com esta diferenciação, as crianças irão sentir-se mais confiantes e seguras, conseguindo assim desenvolver a sua autoestima, como referiu Katz (2006) é através de pequenas “experiências que lhes permitem ultrapassar dificuldades” (p.10) que as crianças ganham confiança em si próprias.

O meu primeiro estágio curricular, realizado em contexto de creche, aconteceu numa instituição particular e “diferente”, posto que, esta instituição se baseava no

método global das palavras para ensinar as crianças, logo a partir dos 5 anos de idade, a ler.

Na sala onde apliquei os meus conhecimentos a nível prático, semanalmente eram realizadas duas tarefas intituladas de “fichas”, estas eram de fácil compreensão e concretização por parte dos alunos, sendo estas adequadas ao nível de desenvolvimento, tido como normal, para a faixa etária em que as crianças se encontravam. Estas fichas caracterizavam-se, essencialmente, por serem tarefas de picotagem, colagem, pintura, contorno de figuras e carimbagem, indo sempre ao encontro da história apresentada antes da sua concretização.

Durante a realização deste estágio senti que a educadora cooperante me deu total liberdade para desenvolver as atividades que eu pretendia, ajudando-me nos ajustes necessários, visto ser ela quem melhor conhecia o grupo. Quando a educadora cooperante propunha modificações à atividade inicialmente definida, fundamentava e justificava essas modificações, tendo por base documentos oficiais, os quais me disponibilizou sempre que lhe solicitei. Esta educadora também me transmitiu algumas técnicas e estratégias utilizadas por si para facilitar a minha prática com o grupo. Neste estágio senti-me sempre bastante bem apoiada e acompanhada e, apesar do receio inicial, por se tratar de uma instituição com algumas particularidades, consegui aprender e evoluir.

No segundo estágio, realizado numa instituição pública, acompanhei um grupo heterogéneo no que diz respeito à faixa etária das crianças. Sabe-se que é mais difícil adequar atividades a grupos com uma grande diferença de idades, no entanto, e como atestou Costa (2015), tentar criar grupos, falsamente, homogéneos irá constituir “barreiras ao desenvolvimento e à expressão das verdadeiras diferenças” (p.45), devido ao facto de a constituição de grupos heterogéneos se apresentar como promotora de aprendizagens diversas, principalmente “ao nível do desenvolvimento social” (Pinto, 2017, pp.22-23). Tendo em conta aquilo que estas autoras defendem, e aquilo que foi mencionado anteriormente, compreende-se que os alunos mais velhos irão olhar para os alunos mais novos como alguém que necessita da sua ajuda e os mais novos irão ver nos alunos mais velhos, alguém com quem podem contar e em quem podem confiar, gerando-se assim, um ambiente de interajuda e cooperação.

Apesar de considerar que teria sido importante recorrer à pedagogia diferenciada, nunca me foi dada liberdade para tal, alegando, a educadora cooperante, que as crianças mais novas teriam de realizar as mesmas atividades que as crianças mais velhas e que se fosse necessário, os adultos auxiliavam na sua concretização, o que, no meu ponto de vista não está correto. Tal como é referido na parte II deste

relatório, há que adequar as atividades aos diferentes níveis de desenvolvimento encontrados em sala de aula.

Apesar de, neste estágio, tal como no anterior, ter tido total liberdade para a realização das atividades que propunha, a educadora cooperante demonstrava-se um pouco desafiante e reticente em relação às atividades que se apresentavam como mais inovadoras, o que acabou por me deixar ligeiramente desconfortável e insegura aquando da minha prática.

Também neste contexto de estágio recorri, por diversas vezes, à leitura de histórias, neste caso em concreto, quando me exprimia mais e optava por “dramatizar” algumas partes da história, a educadora cooperante afirmava que eu era expressiva de mais, quando eu optava por um registo mais calmo, a educadora referia que eu era monótona e que assim não iria conseguir captar a atenção das crianças. Acabei por tentar não me deixar influenciar pelos comentários da educadora cooperante e optei por realizar uma leitura mais expressiva, devido ao facto de ser a forma como me identifico mais e, tal como verificou Cardoso em 2018, “perante a contação simples (...) as crianças não se demonstravam atentas” (p.71) ao passo que “o mesmo grupo, no momento da contação com expressividade (...) mostrou-se atento (...) conseguindo participar e não dispersar” (p.71). Tendo em conta o que esta autora defende, e o que eu observei nos vários estágios, acredito que optar por uma leitura mais expressiva foi uma boa aposta.

Neste estágio não me foi dada autonomia para “controlar” o grupo, dado que a educadora cooperante intervinha sempre, acabando por interromper a atividade e a dinâmica de grupo. Este foi o estágio em que me senti menos segura e em que achei que não estaria a corresponder às expectativas, no entanto, foi um estágio em que aprendi e me desenvolvi bastante. Quando terminei este estágio sentia-me mais confiante e segura de mim, dado que, grande parte das atividades propostas correram como era expectável tendo sofrido poucas ou nenhuma alteração durante a sua implementação.

No que concerne aos terceiro e quarto estágios, tenho a mencionar que foram realizados na mesma instituição, a escola sede de um agrupamento, também esta instituição era pública. O facto de os dois estágios terem sido realizados na mesma escola apresentou-se como uma mais valia, devido ao facto de aquando da realização do segundo estágio já conhecer a maioria dos alunos, dos professores e dos constituintes do corpo não docente. A nível de relações interpessoais, estas já tinham sido desenvolvidas na minha primeira intervenção, ajudando-me a sentir bem recebida e apoiada em qualquer situação.

Sempre que me surgiam dúvidas, referentes à minha intervenção, podia contar com todos os professores de 1.º CEB. Por já ser um elemento conhecido na escola, acabei por também implementar algumas atividades noutras turmas, como por exemplo experiências, por se tratar de atividades que envolviam mais recursos e que alteravam um pouco a dinâmica de sala de aula. Estas oportunidades também se apresentaram como uma mais valia para a minha prática, por me permitir contactar com outros grupos e outros professores, compreendendo assim outras formas de dinamização de atividades e de gestão de grupo.

No estágio com 2.º ano de 1.º CEB senti sempre um grande à-vontade para realizar atividades, pois a professora cooperante deu-me autonomia suficiente para experienciar aquilo que eu pretendia. Esta professora considerava que os estágios eram uma mais valia, tanto para as estagiárias, como para o grupo de alunos, uma vez que, existindo mais adultos na sala era mais fácil diversificar nas atividades planificadas.

Este grupo demonstrou-se sempre bastante curioso e recetivo às atividades desenvolvidas, apesar de ficar um pouco reticente quando estas envolviam a expressão corporal, visto que estas atividades carecem de descontração e de alguma espontaneidade por parte dos alunos. Para ajudar na “libertação” dos alunos, antes de iniciar atividades deste tipo, propunha sempre alguns momentos de descontração.

A professora disponibilizou sempre materiais didáticos e auxiliou, sempre que possível, na conceção de novos. No que concerne à diferenciação pedagógica, esta era realizada em sala de aula, no entanto não era pela professora cooperante. O agrupamento usufruía de uma professora de apoio que auxiliava os alunos das diversas turmas de 1.º CEB existentes na escola sede que apresentavam algumas dificuldades. Deste modo fui observando como se realizava essa diferenciação, apesar de não ter participado diretamente nela. A professora de apoio demonstrou-se sempre disponível para explicar como realizava a diferenciação entre os alunos e como definia as atividades tendo em conta os seus níveis de desenvolvimento.

Já no último estágio, realizado em 4.º ano de 1.ºCEB, a diferenciação pedagógica e a autonomia na realização de tarefas eram bastante notórias. O facto de existirem 8 alunos diagnosticados com NEE “obrigava” a que houvesse distinção entre eles e a que estes se autogerissem, recorrendo à autorregulação e, assumindo a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagens. Louro (2019) e Felizardo (2017) atestam que, os alunos, ao assumirem um papel ativo na sua aprendizagem, conseguem definir os seus próprios objetivos e regular o seu progresso. Quando o professor potencia essa autonomia, está a dar aos alunos, quer os mais capazes quer os menos capazes, a oportunidade de evoluírem e de aprenderem ao seu ritmo, sem que estes se sintam desmotivados e incapazes relativamente aos restantes.

A diferenciação pedagógica, neste grupo, era notória quando a professora cooperante definia atividades distinguindo-as em três níveis, em que o primeiro nível era composto por atividades de menor dificuldade e o terceiro nível por atividades de maior dificuldade. Os alunos realizavam as atividades de acordo com o nível que consideravam mais adequado ao seu desenvolvimento, depois de realizarem essas atividades passavam para o nível seguinte. Quando os alunos terminavam, ou se terminassem, as atividades referentes ao terceiro nível de exigência podiam solicitar mais atividades referentes à temática trabalhada ou podiam optar por realizar atividades de leitura autónoma – era, também, aqui que se observava a autonomia dos alunos desta turma.

A nível de planificação de atividades, a professora cooperante auxiliou sempre que necessário, no entanto quando surgiam dificuldades, afirmava que eu é que tinha de as adaptar e de as resolver, dando-me assim uma maior autonomia na dinamização de atividades. Sinto que esta autonomia me vai facilitar na minha prática quando me encontrar sozinha numa turma, pois já terei algumas bases que me permitirão resolver determinados inconvenientes.

O que retenho deste estágio é, principalmente, que sempre que planificar atividades relacionadas com as novas tecnologias devo testá-las antes de as aplicar, pois posso correr o risco de não funcionarem e, devo ter sempre uma segunda opção para realizar com os alunos. Neste estágio decidi sair da minha zona de conforto e aplicar atividades referentes às TIC e, tal como eu achava, estas acabaram por me acartar diversas dificuldades e entraves. No futuro, enquanto profissional terei isso em conta e, tentarei, sempre que possível, confirmar atempadamente se estas funcionam e se são de fácil compreensão por parte dos alunos. O principal objetivo da utilização das TIC em sala de aula é, no meu ponto de vista, a aprendizagem e consolidação de determinadas temáticas de forma lúdica e divertida, porém, se estas apresentarem dificuldades numa fase inicial, o ambiente em sala de aula não será facilitador de aprendizagens, será, isso sim, promotor de insegurança por parte dos alunos e do professor.

A Prática de Ensino Supervisionada prende-se essencialmente por aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos, no entanto, compreendi que nem tudo é *by the book*. Cada turma se apresenta como uma turma diferente, cada aluno é distinto dos demais e cada atividade se diferencia quer na sua conceção, quer na sua dinamização. Como se sabe, não há uma “receita” tida como certa para a aplicação de tarefas e atividades em contextos grupais e, apesar de a teoria me ter dado algumas bases e algum suporte, sinto que foi na prática que mais aprendi e mais me desenvolvi.

Desde o primeiro estágio até ao último, algumas das coisas em que notei uma grande evolução da minha parte foi na capacidade de gerir e controlar o grupo – na questão de me gerir a mim própria e de conseguir manter a calma e ainda a nível da avaliação – pois consegui compreender que mais importante que avaliar o conteúdo é avaliar o processo evolutivo de cada uma das crianças e do grupo como um todo, conseguindo, assim, definir estratégias e atividades tendo em conta esse mesmo processo evolutivo.

Em suma, a aplicação dos conhecimentos teóricos em contextos práticos foram uma mais valia no que diz respeito à minha evolução e à minha aprendizagem. Pois, sabe-se que é importante praticar para se aprender, e que, sem termos noções teóricas acerca do assunto a colocar em prática, certamente não iremos obter bons resultados.

Além de ser importante referir as bases teóricas por mim pesquisadas e estudadas para a conceção deste relatório de mestrado, importa ainda mencionar toda a teoria que me foi transmitida durante as aulas presenciais ao longo dos dois anos de mestrado, e ainda dos três anos anterior, os anos referentes à licenciatura.

Partindo da temática selecionada para a conceção deste relatório, a informação teórica que recolhi está diretamente relacionada com o conceito de pedagogia diferenciada, com o modo de ensinar a ler, com a forma como se diferencia esse ensinamento e com a forma como se diferencia a avaliação, pois se as atividades são diferenciadas tendo em conta os níveis de desenvolvimento dos alunos, também a avaliação necessita de ajustes e de diferenciação.

Através das pesquisas realizadas, consegui compreender que todo o processo de ensino e aprendizagem carece, em algum momento, de ajustes e de alguma diferenciação, devido ao facto de que todos os alunos têm vivências e experiências sociais diferentes, o que os distingue entre si. Tendo em conta a diversidade de alunos existentes numa dada turma, há, então, que diferenciar e adequar as atividades desenvolvidas. No meu ponto de vista, e tendo em conta o que defendeu Feyfant (2016, p.2), esta adequação/diferenciação nas estratégias utilizadas pode, e deve, “em vez de ser vista como uma resposta a uma situação negativa (...), ser abordada como uma atitude positiva face a uma situação potencialmente enriquecedora”, não surgindo apenas em contextos de dificuldade.

Referências Bibliográficas

Webgrafia

- Almeida, A. (2017). *Educar para a cidadania. A solidariedade na educação pré-escolar*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21859/1/TESE%201%C2%AA%20parte.pdf> acessado a 8 de novembro de 2019.
- Araújo, L. Rosário, F. Fialho, I. (2012). *Avaliação Formativa e Formação de Professores*. Comunicação oral apresentada no VII Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo, realizado na Universidade de Évora. Portugal. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8167/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20formativa%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf> acessado a 20 de outubro de 2018.
- Augusto, S. (sd). *A Linguagem Oral e as Crianças – Possibilidades de Trabalho na Educação Infantil*. Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em http://paralapraca.org.br/wp-content/uploads/linguagem_oral_e_as_crianças.pdf acessado a 03 de junho de 2019.
- Bairos, A. (2015). *Organização das rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-Infância*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8539/1/RelatorioVFinal%20AnaBairos.pdf> acessado a 7 de novembro de 2019.
- Borges, C. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões*. Universidade dos Açores. Departamento de Ciências da Educação. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3151/1/DissertMestradoCarolinaFatimaBotelhoBorges2014.pdf> acessado a 16 de novembro de 2019.
- Borges, J. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2682/1/Relat%C3%B3rio%20Joana%20Borges%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf> acessado a 02 de fevereiro de 2020.
- Bramão, B. Gonçalves, D. Medeiros, P. (2006). *Rotinas na aprendizagem*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto. Portugal. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4_RotinasBramao.pdf acessado a 24 de julho de 2019.

- Brandão, C. (2012). *A sobredotação como necessidade educativa especial: conhecer, identificar e intervir no ensino regular - perspetivas e práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2438/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20Carla%20Patr%C3%ADcia%20R.%20Brand%C3%A3o.pdf> acessado a 10 de fevereiro de 2020.
- Cabrita, M. (2011). *Oralizar mais e melhor com a leitura: O desenvolvimento da linguagem oral com apoio na leitura*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Portugal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/15465/1/RELATORIO%20FINAL%20-%20Mafalda%20de%20Brito%20Cabrita.pdf> acessado a 27 de janeiro de 2020.
- Caixinha, L. (2015). *Finalidades das áreas na sala de jardim de infância*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1870/2/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Finalidades%20das%20%C3%A1reas%20na%20sala%20de%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20Liliana%20Caixinha.pdf> acessado a 7 de novembro de 2019.
- Calvário, S. (2016). *O Contributo das Histórias no Desenvolvimento de Diversas Áreas Curriculares no Pré-escolar*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20609/1/Relat%C3%B3rio%20final%20Sara%20Calv%C3%A1rio%20-%20Finalissimo.pdf> acessado a 17 de novembro de 2019.
- Cardoso, A. (s/d). *A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil*. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. São Roque. Brasil. Disponível em <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANA-LUCIA-SANCHES.pdf> acessado a 10 de janeiro de 2020.
- Cardoso, M. (2018). *A Importância da Expressividade na Contação de Histórias em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2285/1/Relat%20c3%b3rio%20Miriam%20Cardoso%202018.pdf> acessado a 23 de janeiro de 2020.
- Clérigo, B. Alves, R. Piscalho, I. Cardona, M. (2017). *Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em

- <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868> acessado a 15 de outubro de 2019.
- Coelho, P. (2014). *“Estimular o gosto pela leitura” (da creche ao 1º CEB)*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1884/1/trabalho%20final.pdf> acessado a 28 de agosto de 2019.
- Correia, D. (2016). *A aprendizagem em grupos de idades mistas na Educação Pré-escolar*. Escola de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Évora. Disponível em <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/18580/1/Relat%C3%B3rio%20da%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20-%20Aprendizagem%20em%20Grupos%20de%20Idades%20Mistas%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> acessado a 12 de novembro de 2019.
- Cortês, S. (2017). *A Importância da Educação Ambiental no Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20012/1/SARA_CORTESAO.pdf acessado a 10 de dezembro de 2019.
- Costa, A. (2015). *Trabalhar com grupos de diferentes idades – no jardim de infância e na escola: a influência da heterogeneidade, em termos etários, na aprendizagem das crianças*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1475/1/Relatorio_final%20Ana%20Rita%20Costa.pdf acessado a 14 de maio de 2020.
- Cruz, A. (2010). *O desenvolvimento do gosto pela leitura no 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Universidade de Cabo Verde. Disponível em <https://slidex.tips/download/o-desenvolvimento-do-gosto-pela-leitura-no-1-ciclo-do-ensino-secundario> acessado a 06 de fevereiro de 2020.
- Dantas, J. (2015). *Um estudo crítico sobre estratégias e atividades de leitura no ensino médio: um perfil em algumas escolas estaduais de Picos-PI*. Universidade Estadual do Piauí – UFPI Centro de Ciências Humanas e Letras. Teresina. Brasil. Disponível em <https://document.onl/documents/um-estudo-critico-sobre-estrategias-e-atividades-de-estrategias-de-leitura.html> acessado a 19 de maio de 2020.
- Dias, M. (2017). *Contributos para compreender o insucesso escolar*. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1797> acessado a 1 de maio de 2019.

- Felizardo, D. (2017). *A Autorregulação da Aprendizagem nas Primeiras Idades*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarém.pt/bitstream/10400.15/1957/1/Relatorio%20Final%20de%20Mestrado%20-%20A%20Autorregula%C3%A7%C3%A3o%20da%20Aprendizagem%20nas%20Primeiras%20Idades.%20Diana%20Felizardo%20.pdf> acedido a 25 de maio de 2020.
- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*. Tradução para português. Disponível em <https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf> acedido a 18 de outubro de 2018.
- Fitas, A. (2012). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o portefólio das crianças*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3686/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20Ana%20Fitas.pdf acedido a 6 de junho de 2019.
- Frada, C. (2015). *Descrição de um percurso na construção da autoestima de uma criança*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2179/1/Tese%20FINAL.pdf> acedido a 15 de novembro de 2019.
- Gaspar, M. (2014). *A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e a interação orais*. Universidade nova de Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14107/1/Relat%C3%B3rio%20Mestrado%20Margarida%20Gaspar.pdf> acedido a 3 de novembro de 2019.
- Gomes, M. (2011) *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos – conceitos, estratégias e práticas*. Universidade Aberta. Lisboa. Portugal. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/301303039_A_Pedagogia_Diferenciada_na_Construcao_da_Escola_Para_Todos_Conceitos_Estrategias_e_Praticas acedido a 07 de maio de 2019.
- Gonçalves, A. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10544/1/Tese%20Versao%20Definitiva.pdf> acedido a 7 de novembro de 2019.

- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3129/1/Desenvolvimento%20lexical.pdf> acedido a 23 de janeiro de 2020.
- Leffa, V. (1996) *Aspectos da leitura – Uma perspectiva psicolinguística*. Ensaios. Sagra DC luzzatto editores. Porto Alegre, RS. Brasil. Disponível em http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf acedido a 15 de fevereiro de 2019.
- Leitão, I. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Portugal. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13803/1/RELAT%C3%93RIO%20DE%20EST%C3%81GIO%20%E2%80%94%20IN%C3%8AS%20ACHEGA%20LEIT%C3%83O.pdf> acedido a 02 de fevereiro de 2020.
- Louro, M. (2019). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2676/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20Autorregula%C3%A7%C3%A3o%20da%20Aprendizagem%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar%20e%20no%201%C2%BACEB.pdf> acedido a 2 de junho de 2020.
- Luís, S. (2013). *O bem-estar e o envolvimento da criança em contexto de creche*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1863/1/Relat%C3%B3rio%20final%20-%20Susana%20Lu%C3%ADs.pdf> acedido a 23 de dezembro de 2019.
- Katto, S. (sd). *A dramatização como ferramenta didática*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1842-8.pdf> acedido a 3 de novembro de 2019.
- Martins, A. (2012). *Plano Individual de Trabalho: estratégia de promoção da autonomia*. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9907/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> acedido a 11 de junho de 2019.
- Matias, T. (2015). *A importância da Pedagogia dos Sentidos no contexto da Integração Didática*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2875> acessado a 7 de junho de 2019.
- Ministério da Educação (sd). *Orientações para actividades de Leitura. Programa Está na Hora dos Livros - 1.º ciclo*. Disponível em <https://pt.slideshare.net/catiasrosario/brochuracompleta-1ciclo101127090514phpapp02> acessado a 14 de fevereiro de 2019.
- Ministério da Educação (sd). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf acessado a 06 de junho de 2019.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf acessado a 19 de junho de 2019.
- Ministério da Educação (2019). *Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico> acessado a 06 de novembro de 2019.
- Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias no desenvolvimento das crianças*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1575/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf> acessado a 6 de junho de 2019.
- Morais, M. (2016). *A importância da expressão plástica no desenvolvimento da criatividade das crianças em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10044/1/Milena%20Morais-%20Relat%C3%B3rio%20da%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada.pdf> acessado a 07 de junho de 2019.
- Morgado, V. (2018). *O Brincar na Creche e no Jardim-de-Infância*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25714/1/Relat%C3%B3rio%20Brincar%20na%20Creche%20e%20no%20Jardim%20de%20Infancia%20Vers%C3%A3o%20Definitiva.pdf> acessado a 18 de janeiro de 2020.
- Moser, V. (2015). *A Criatividade - A Necessidade da Promoção da Atividade Criadora no Pré-Escolar*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11066/1/A%20CRIATIVIDADE.pdf> acessado a 10 de janeiro de 2020.
- Mouta, A. (2015). *Avaliação Diagnóstica e Diferenciação Pedagógica: dispositivos orientadores da aprendizagem*. Escola Superior de Educação do Instituto

- Politécnico do Porto. Portugal. Disponível em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/7641> acessado a 27 de dezembro de 2019.
- Nunes, S. (2018). *Prática de mindfulness na educação pré-escolar*. Instituto Piaget do Campus Universitário de Almada Escola Superior de Educação Jean Piaget. Almada. Portugal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24105/1/Sara%20Nunes%20-%20ESE.pdf> acessado a 05 de fevereiro de 2020.
- Oliveira, D. (sd). *Educação para a cidadania: um desafio da escola atual*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/185.pdf> acessado a 08 de fevereiro de 2020.
- Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: organização da sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Lisboa. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12817/1/OLIVEIRA%20Paula%202015.pdf> acessado a 4 de fevereiro de 2019.
- Perdigão, A. (2014). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e da Escrita Emergente*. Universidade de Évora. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/12972/3/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Desenvolvimento%20da%20linguagem%20oral%20e%20da%20escrita%20emergente%20PDF.pdf> acessado a 04 de junho de 2019.
- Pereira, J. (2014). *Re(agir) para desenvolver valores no pré-escolar*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8817/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20Profissional.pdf> acessado a 7 de novembro de 2019.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf> acessado a 6 de junho de 2019.
- Pimentel, J. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23129/1/JULIANA_PIMENTEL.pdf acessado a 6 de junho de 2019.
- Pinto, J. (2017). *Grupos heterogéneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico

- de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8024/1/Joana%20Marques%20Pinto_2015147_tes_mes.pdf acedido a 6 de junho de 2019.
- Pinto, J. Martins, A. Sousa, G. (sd). *A avaliação reguladora no 1º Ciclo: instrumentos e tormentos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em http://www.apm.pt/files/_Co_Pinto_Martins_Sousa_48999513b853b.pdf acedido a 6 de junho de 2019.
- Raposo, I. (2015). *A Expressão Musical na Creche e no Jardim-de-Infância*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10532/1/In%C3%AAs%20Almeida%20Raposo-Relat%C3%B3rio%20Final%20%28vers%C3%A3o%20definitiva%29.pdf> Acedido a 24 de novembro de 2019.
- Ribeiro, C. (2007). *A aula magistral ou simplesmente a aula expositiva*. Universidade Católica Portuguesa. Viseu. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/aula_magistral_ou_simplesmente_aula_expositiva acedido a 5 de junho de 2019.
- Ribeiro, I. (2016). *Refletindo sobre as estratégias de compreensão leitora dos alunos do 4.º ano de escolaridade*. Escola Superior de Educação e Ciências do Instituto Politécnico de Leiria. Leiria. Portugal. Disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2367/1/Relat%C3%B3rio%20-%20In%C3%AAs%20Ribeiro.pdf> acedido a 7 de janeiro de 2020.
- Rodrigues, A. (2012^a). *Processos Cognitivos e Leitura*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10754/1/Fun%C3%A7%C3%B5es%20Cognitivas%20e%20Leitura.pdf> acedido a 15 de maio de 2020.
- Rodrigues, P. (2012^b). *Aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf> acedido a 18 de junho de 2019.
- Rodrigues, V. (2013). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Os educadores e a avaliação do processo ensino-aprendizagem das crianças*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2527/1/VRodrigues-V8%20.pdf> acedido a 12 de janeiro de 2020.

- Roldão, M. C. & Ferro, N. (2015) *O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação*. Estudos em avaliação educacional, v.26, nº63, p.587 e 590. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671/3111> acessado a 21 de maio de 2019.
- Saete, M. (2017). *Ler para ensinar a ler: o ensino de macrorregras de sumarização para professoras de Língua Portuguesa da educação básica*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194004/PLLG0719-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> acessado a 17 de maio de 2020.
- Santos, L. (sd) *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar* <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf> acessado a 18 de outubro de 2018.
- Santos, S. Gardolinski, M. (sd). *A Importância da Educação Ambiental nas Escolas para a Construção de um Sociedade Sustentável*. Disponível em <http://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=1VmNggPU170%3D&abid=5639> acessado a 23 de janeiro de 2020.
- Santos, A. (2016). *A Leitura Expressiva como atividade na aula de língua estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87781/2/165423.pdf> acessado a 06 de novembro de 2019.
- Silva, M. (2014). *Promoção de estratégias de compreensão da leitura*. Universidade do Algarve. Portugal. Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7033/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf> acessado a 19 de maio de 2020.
- Silva, C. (2015). *A autoestima das crianças em idade pré-escolar*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21574/1/tese%20Catarina%20Silva.pdf> acessado a 14 de novembro de 2019.
- Sousa, L. e Gabriel, R. (2014). *Ensino do léxico por meio da leitura mediada*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul. Brasil. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/275035168_Ensino_do_lexico_por_meio_da_leitura_mediada acessado a 26 de janeiro de 2020.
- Teixeira, Q. (2014). *Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores. Disponível em

- <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3389/1/DissertMestradoQueliaRitaPereiraCoutoTeixeira2015.pdf> Acedido a 15/02/2019 acedido a 18 de outubro de 2018.
- Viana, F. Ribeiro, I. Santos, S. Cadime, I. (2012). *Aprender a compreender. Da teoria à prática*. Universidade do Minho. Braga. Portugal. Disponível em <http://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/36-numero-tematico-2012.pdf> acedido a 16 de dezembro de 2019.
- Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa. Portugal. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1/A%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20como%20instrumento%20de%20regula%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem-Isabel%20Vieira.pdf> acedido a 7 de novembro de 2019.

Livros

- Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (2004). *O Aluno Sobredotado – Compreender para Apoiar. Um Guia para Educadores e Professores*. Gailivro. Porto. Portugal.
- Cohen, E. & Lotan, R. (3.^a edição. 2014). *Planejando o Trabalho em Grupo: Estratégias para Salas de Aula Heterogêneas*. Colégio Sidarta do Instituto Sidarta. São Paulo. Brasil.
- Duarte, C. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Portugal.
- Ministério da Educação (s/d). *Orientações para Actividades de Leitura constante no Programa Está na Hora dos Livros - 1.º ciclo*. Ministério da Educação. Lisboa. Portugal.
- Miguel, E. (2002). *Compreensão e Redacção de Textos: Dificuldades e Ajudas*. Porto Alegre: Artmed. São Paulo. Brasil.
- Santos, P. Portugal, G. Libório, O. Figueiredo, A. Abrantes, N. Silva, C. Góis, S. (2011). *Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão*. Universidade de Aveiro. Análise psicológica. Volume 29 n.º1. Lisboa.
- Sim-Sim, I. Duarte, C. Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Portugal.

- Sim-sim, I. Silva, A. Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Portugal.
- Vaz, J. (2008). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Portugal. Disponível em <http://exedra.esec.pt/docs/02/15-JoaoVaz.pdf> acedido a 19 de maio de 2020.
- Viana, F. (2002)^a. *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga. Portugal. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9354/1/Livro%20Melhor%20Falar.pdf> acedido a 13 de fevereiro de 2019.
- Viana, F. (2002)^b. *Da linguagem oral à leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a ciência e tecnologia. Dinalivro. Lisboa. Portugal.
- Viana, F & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Coleção “horizontes da didática”. Edições ASA. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10477> acedido a 15 de fevereiro de 2019.
- Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Portugal.
- Viana, F. Ribeiro, I. Fernandes, I. Ferreira, A. Leitão, C. Gomes, S. Mendonça, S. Pereira, L. (2018). 2.^a edição. *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina S.A. Coimbra. Portugal.

Revistas

- Araújo, E. & Duque, E. (eds.) (2012) Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais ISBN: 978-989-8600-07-3 – O tempo das crianças e as crianças deste tempo.
- Bissoli, M. (2014). *O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche*. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p829/29911> acedido a 03 de junho de 2019.
- Ferreira, S. Dias, M. (2004). *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial*. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

- Disponível em https://www.researchgate.net/publication/250032069_A_leitura_a_producao_de_s_entidos_e_o_processo_inferencial acedida a 23 de junho de 2019.
- Fonseca, J. Carvalho, C. Conboy, J. Salema, H. Valente, M. (2015). *Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores*. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho. Braga. Portugal. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n1/v28n1a08.pdf> acedido a 07 de fevereiro de 2020.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância¹. Saber (e) Educar 11 | 2006 | 7–21. University of Illinois. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/700/2/SeE11_PerspectivasLilian.pdf acedida a 14 de novembro de 2019.
- Neto, A. Ávila, E. Sales, T. Amorim, S. Nunes, A. Santos, V. (2018). *Educação inclusiva: uma escola para todos*. Revista Educação Especial | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf> acedido a 10 de fevereiro de 2020.
- Rahal, G. (2018). *Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção*. Instituto Federal do Paraná. Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 347-358. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200347&lng=pt&tlng=pt acedido a 20 de janeiro de 2020.
- Teixeira, M. Reis, F. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago. 2012. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138> acedido a 10 de junho de 2020.
- Teotônio, M. Sousa, J. Araújo, I. Sant'Ana, A. (2012). *A prática de ensino no incentivo a interpretação de texto em sala de aula*. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1751_9037c8812bfe18afb43c1a6027dbdd19.pdf acedido a 10 de dezembro de 2019.
- Viana, F. Cadime, I. Santos, S. Brandão, S. Ribeiro, I. (2017). *O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção*. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227172 2017

Sites

Agrupamento Fernando Casimiro Pereira da Silva
<https://aefernandocasimiro.wordpress.com/ppip/>, acedido a 26 de novembro de 2019

Crescer a Cores – Associação de solidariedade social – IPSS
<http://www.cresceracores.pt/>, acedido a 27 de dezembro de 2019.

Direção Geral da educação <https://www.dge.mec.pt/noticias/projeto-piloto-de-inovacao-pedagogica-ppip>, acedido a 26 de novembro de 2019.

Priberam, Dicionário online da Língua Portuguesa: <https://dicionario.priberam.org/> acedido a 19 de outubro de 2018.

Regulamento Interno Jardim-Escola João de Deus.
http://www.joaodeus.com/docs/Regulamento_Interno_JI_1C_2C_1315.pdf acedido a 24 de janeiro de 2019.

Sampaio, J. (2002). *Discurso do Presidente da República por ocasião do 120º aniversário da associação de jardins-escola João de Deus*. Lisboa. Disponível em <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/noticias/noticias/discursos-790.html> acedido a 9 de outubro de 2018.

ONU <https://unric.org/pt/> acedido a 24 de janeiro de 2019.

UNESCO <https://en.unesco.org/> acedido a 24 de janeiro de 2019.

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Anexo 1 - História “Cuquedo”

Área Disciplinar	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Domínio da linguagem oral Subdomínio do jogo dramático / teatro	<p><u>Objetivos gerais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a linguagem oral. <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicar e dialogar acerca da história; ✓ Saber escutar; ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas; ✓ Compreender a história. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para a dramatização da história construí um fantocheiro e sombras chinesas em cartão. As sombras foram manipuladas com recurso a pauzinhos de espetada colados nas personagens – diversos animais selvagens e o <i>Cuquedo</i>; ✓ Para que a leitura se tornasse num momento interativo, quando se apresentava um animal recorria-se à imitação do seu som; ✓ Após a dramatização, foi proporcionado às crianças um momento de exploração das personagens; ✓ Quando as crianças terminaram a exploração foi criado um momento comunicativo e expressivo, no qual as crianças puderam dialogar acerca da história; ✓ Por último, e para dar a atividade como terminada, foi realizada uma ficha de trabalho, na qual era solicitado que as crianças identificassem a personagem que estava representada na folha (o <i>Cuquedo</i>); ✓ De seguida, as crianças tinham como tarefa pincelar metade de um limão com tinta preta e pressionar no <i>Cuquedo</i> até que ficasse completamente pintado. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fantoques; ✓ Fantocheiro; ✓ Ficha de trabalho; ✓ Limão; ✓ Pincéis; ✓ Tinta de guache. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelha de observação; ✓ Observação direta; ✓ Registo fotográfico.

Anexo 2 – Ficha de trabalho “Cuquedo”

Jardim-Escola João de Deus de Santarém

☆ Colorir o “Cuquedo”

1-Pinta o “Cuquedo” com ajuda do limão



Ficha elaborada pelas estagiárias da ESE de
Santarém Nádía Frazão e Catarina Silva

Nome: _____

Data: ___/___/___

Anexo 3 - História “A viagem da sementinha” e exploração de sensações

Área Disciplinar	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<p style="text-align: center;"> <u>Domínio da música</u> <u>Domínio da linguagem oral</u> <u>Área do conhecimento do mundo</u> </p>	<p><u>Objetivos gerais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a linguagem oral; ✓ Desenvolver o sentido auditivo. <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar momentos de diálogo entre crianças e entre crianças e educador; ✓ Desenvolver o ritmo, através do movimento; ✓ Ter a noção que as sementes crescem com a ajuda do sol e da água. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A atividade iniciou-se com a exploração da capa do livro “A viagem da sementinha”, em que as crianças referiram aquilo que viam representado na mesma. De seguida passou-se para a contagem da história; ✓ Após a contagem da história, as crianças foram levadas para uma caixa de areia que foi previamente construída dentro da sala; ✓ As crianças ficaram de pé dentro da caixa de areia e tiveram oportunidade para a explorarem livremente, durante algum tempo; ✓ Terminada a exploração livre, foi colocada a música da sementinha com o propósito de as crianças recriarem aquilo que a música referia. As crianças representavam as sementinhas e as estagiárias representavam a nuvem e o sol. As “sementinhas” tinham de girar conforme as posições do sol; ✓ Como a música já era conhecida das crianças, o refrão foi cantado pelas crianças e pelas estagiárias. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Areia; ✓ Caixas de cartão; ✓ Plásticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelha de observação; ✓ Observação direta; ✓ Registo fotográfico.

Anexo 4 – Construção de “O corpo saudável”

Área Disciplinar	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Formação pessoal e social	<p><u>Objetivo geral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar alimentos saudáveis. <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressar e partilhar a sua opinião; ✓ Aprender hábitos de vida saudáveis; ✓ Valorizar e incentivar as tentativas de escrita; ✓ Incentivar a práticas de alimentação saudável; ✓ Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; ✓ Desenvolver a linguagem oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A atividade iniciou-se com uma conversa em grande grupo para transmitir às crianças os riscos de não optarmos por uma alimentação saudável. Explicou-se ao grupo que o nosso corpo é ou não é saudável de acordo com os alimentos que ingerimos; ✓ Após a conversa o grupo foi dividido em dois pequenos grupos: metade do grupo desenhava o contorno do corpo de uma das crianças num papel de cenário, enquanto a outra metade recortava os alimentos dos panfletos de supermercado; ✓ Dos alimentos recortados, o grupo fez uma seleção e divisão dos alimentos por categorias – alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis; ✓ Após terem sido selecionados os alimentos saudáveis, estes foram colados pelo grupo de crianças dentro da silhueta do corpo; ✓ Os alimentos que foram selecionados como não saudáveis foram utilizados para fazer uma nova conversa e frisar os malefícios de os ingerir com frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel de cenário; ✓ Marcador preto; ✓ Panfletos de supermercado; ✓ Tesouras; ✓ Cola. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelha de verificação do objetivo “identificar alimentos saudáveis”.

Anexo 5 – História “O lápis mágico de Malala”

Área Disciplinar	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u>	<p><u>Objetivo geral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender a importância da educação na vida das pessoas. <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usar a linguagem oral para expressar a sua opinião/ideia; ✓ Tomar gosto e prazer pela leitura; ✓ Compreender mensagens orais; ✓ Desenvolver a memorização; ✓ Estabelecer relação entre a mensagem escrita e a mensagem oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antes de dar início à contagem da história foi perguntado ao grupo o que achavam que se tratava o livro através da observação da capa; ✓ De seguida foi apresentado o título do livro e perguntou-se ao grupo se continuavam com a opinião anterior; ✓ Também lhes foi perguntado: E tu, se tivessem um lápis mágico o que fazias? <p>Nota: Todas as respostas dadas pelas crianças foram registadas e encontram-se explanadas neste relatório.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Após o momento de questionamento, passou-se à leitura da história. No final da leitura foram realizadas algumas perguntas ao grupo, quer acerca do desenrolar da história quer acerca do significado de algumas palavras; ✓ Para finalizar, as crianças seguiram para as mesas de trabalho a fim de realizarem a ficha de leitura e o desenho sobre a história lida. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro; ✓ Ficha de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grelha de bem-estar e envolvimento.

Anexo 6 - Ficha de leitura “O lápis mágico de Malala”

<u>Ficha de Registo e Opinião</u>	<u>Data:</u> _____	
Nome: _____	Idade: _____	
Título: _____		
Autor: _____		
Número de páginas: _____		
Opinião:		
Gostei muito. <input type="checkbox"/>	Gostei assim-assim. <input type="checkbox"/>	Não gostei. <input type="checkbox"/>
☆☆☆	☆☆	☆

Faz um desenho relativo à história que ouviste contar:

Anexo 7 – Planificação da prenda de natal

Área Disciplinar	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<u>Expressão plástica</u>	<p><u>Objetivo geral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender a importância do reaproveitamento e da reutilização de materiais. <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações; ✓ Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Previamente foi solicitado aos alunos que guardassem os boiões de polpa de fruta que comem ao lanche e que trouxessem uma foto tipo-passe de si mesmos; ✓ Cada aluno realizou a sua bola de forma individual contando sempre com a ajuda dos adultos presentes na sala; ✓ A conceção da bola de natal a partir dos boiões de fruto processou-se da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> ○ Retiraram-se os rótulos às embalagens; ○ Colocaram-se as fotos dos alunos na parte de dentro da embalagem; ○ Fez-se um furo com um clip aquecido e colocou-se um fio de lã seguro com um nó; ○ Dentro da embalagem foram colocadas bolinhas de esferovite e purpurinas azuis e douradas; ○ No final a tampa do boião foi colada com cola quente à embalagem, para evitar que se abrisse. ✓ As bolas de Natal foram levadas para casa pelos alunos para que pudessem ser utilizadas na decoração dos seus pinheiros. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Boiões de polpa de fruta; ✓ Fotos tipo-passe de cada um dos alunos; ✓ Fio de lã; ✓ Cola quente; ✓ Bolinhas de esferovite; ✓ Purpurinas azuis e douradas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação direta (com base nos objetivos descritos e observações feitas no decorrer da atividade, utilizando grelhas de observação); ✓ Registo fotográfico (dos diferentes momentos de conceção da prenda e do resultado).

Anexo 8 – Planificação da “Orquestra Reciclada”

Área Disciplinar	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
Estudo do meio/ Expressões artísticas	<p><u>Objetivo geral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender a importância do reaproveitamento e da reutilização de materiais. <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos; ✓ Utilizar diferentes maneiras de produzir sons com objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo representava um ecoponto, e tinha ao seu dispor materiais passíveis de serem colocados nesse mesmo ecoponto (amarelo – garrafas de plástico; azul – papel de jornal; verde – frascos de vidro; encarnado – pilhas); ✓ Foi escrito no quadro o nome de cada um dos ecopontos de forma sequencial. Cada ecoponto tinha uma figura geométrica associada (círculo – ecoponto amarelo; triângulo – ecoponto azul; retângulo – ecoponto verde e quadrado – ecoponto encarnado); ✓ Cada grupo tinha a possibilidade de explorar as potencialidades sonoras dos materiais que se encontravam ao seu dispor. Depois dessa exploração livre era solicitado que cada grupo reproduzisse uma sequência sonora; ✓ Terminada a sequência sonora partiu-se para a realização da orquestra. Para que se tornasse mais fácil optou-se por um código de gestos em que quando se apontava para uma das figuras geométricas o grupo referente a essa figura reproduzia a sua sequência; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pilhas; ✓ Garrafas de plástico; ✓ Papel de jornal; ✓ Frascos de vidro. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registo sonoro (áudio em anexo ao corpo do email); ✓ Registo fotográfico.

		<ul style="list-style-type: none">✓ Foram utilizados mais alguns gestos para controlar a orquestra, por exemplo, quando era feito o gesto de apanhar, significava que o ecoponto que estava a tocar devia parar, quando se fazia o gesto de levantar, todos os ecopontos tocavam juntos. Se entre cada figura geométrica não se fizesse gesto nenhum, cada ecoponto se juntava ao anterior;✓ A realização da orquestra terminou quando se entendeu que os alunos já não estavam a conseguir manter a concentração e que já não estavam a realizar aquilo que lhe era solicitado.		
--	--	---	--	--

Anexo 9 – Planificação do Kahoot® dos rios de Portugal

Área Disciplinar	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<u>Estudo do meio</u>	<p><u>Objetivo geral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Verificar se os alunos compreenderam e apreenderam os conteúdos de estudo do meio (aspetos físicos de Portugal – os rios). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A sala e os materiais foram preparados durante o intervalo. Após o intervalo, os alunos dirigiram-se à sala de informática; ✓ Já na sala foram distribuídos <i>tablets</i> pelos alunos, um por cada aluno, pois a atividade era realizada individualmente; ✓ Passou-se à explicação aos alunos de como se processava a atividade e foram-lhes dadas indicações para seguirem: <ul style="list-style-type: none"> ○ Abram a aplicação <i>kahoot</i>; ○ Coloquem o código que está no quadro; ○ Escolham um nome que não vos identifique. ✓ Depois de os alunos estarem todos autenticados deu-se início ao jogo; ✓ O jogo consistia em cada aluno responder a um conjunto de questões relacionadas com o último tema abordado em estudo do meio – aspetos físicos de Portugal – os rios; ✓ Depois de se terminar o jogo estava previsto fazer-se um balanço de quais as questões que mais foram erradas e mais acertadas, no entanto, houve dificuldades em se dar início à aula e, por isso, não houve tempo para realizar esse balanço. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Tablets</i>; ✓ Aplicação <i>kahoot</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoavaliação a partir da grelha disponibilizada semanalmente pela professora cooperante aos alunos.

Anexo 10 – Planificação dos cartazes

Área Disciplinar	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<u>Português</u>	<p><u>Objetivo geral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construir um cartaz apelativo de sensibilização à reciclagem. <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecionar informação relevante em função dos objetivos; ✓ Organizar e sintetizar as ideias; ✓ Escolher adequadamente as imagens em função do objetivo que pretendem cumprir; ✓ Criar harmonia entre cores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na aula anterior foram explicados os tópicos principais de um cartaz, os tipos de cartazes e a forma como estes se podem tornar apelativos para quem os vê; ✓ Os alunos seguiram até à sala do <i>Activelab</i>, e foram divididos por pares, para poderem explorar a aplicação <i>designer gráfico online</i> (como a internet não nos permitiu utilizar a aplicação, e já a pensar nisso, foi previamente planeada a utilização do programa <i>Publisher</i> do <i>Microsoft Office®</i> nos computadores). ✓ Os alunos tiveram a possibilidade de treinar a construção de um cartaz ao seu gosto para que de seguida realizassem um cartaz de sensibilização à separação do plástico; ✓ Depois de terem realizado os cartazes, os pares recebiam um guião de autorregulação do seu cartaz (que se encontra na parte prática deste relatório, no ponto 4.4.4. na tabela 4), onde marcavam com cruzes as opções que diziam respeito à conceção dos seus cartazes, ou seja, o guião apresentava todos os tópicos referidos na aula anterior e os parâmetros “insuficiente, suficiente e bom”. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadores; ✓ Aplicação (link no final, hiperligação na descrição da atividade); ✓ Grelha de autorregulação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autorregulação a partir da observação do cumprimento dos tópicos essenciais para a construção de um cartaz.

Anexo 11 – Programa e Metas Curriculares: Leitura no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Programa	Metas Curriculares
<p><u>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia</u></p> <p>✓ Palavras e textos (progressão).</p> <p><u>Compreensão de texto</u></p> <p>✓ Texto de características narrativas; descrição;</p> <p>✓ Retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, notícia, carta, convite, aviso, banda desenhada;</p> <p>✓ Vocabulário: alargamento temático;</p> <p>✓ Paráfrase;</p> <p>✓ Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações.</p> <p><u>Pesquisa e registo de informação</u></p> <p><u>Ortografia e pontuação Texto</u></p> <p>✓ Sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase);</p>	<p><u>6. Ler em voz alta palavras e textos.</u></p> <p>1) Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra;</p> <p>2) Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente;</p> <p>3) Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.</p> <p><u>7. Ler textos diversos.</u></p> <p>1) Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada.</p> <p><u>8. Apropriar-se de novos vocábulos.</u></p> <p>1) Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, países e regiões, meios de comunicação, ambiente, geografia, história, símbolos das nações).</p> <p><u>9. Organizar os conhecimentos do texto.</u></p> <p>1) Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, expositivos/informativos e descritivos, de cerca de 400 palavras;</p> <p>2) Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações;</p> <p>3) Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções).</p> <p><u>10. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</u></p>

<p>✓ Sinal auxiliar de escrita: parênteses curvos;</p> <p>✓ Translineação (progressão)</p> <p><u>Produção de texto</u></p> <p>✓ Textos de características: narrativas, expositivas; descrição, diálogo;</p> <p>✓ Carta, convite; diálogo e legenda para banda desenhada;</p> <p>✓ Planificação de texto: relação, organização, hierarquização de ideias;</p> <p>✓ Textualização: caligrafia; ortografia e pontuação; vocabulário; construção frásica (concordância entre elementos), mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos);</p> <p>✓ Revisão de texto: tema, categoria ou género, frases, vocabulário, ortografia e pontuação.</p>	<p>1) Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto de cerca de 150 palavras, lido anteriormente;</p> <p>2) Propor e discutir diferentes interpretações, por exemplo sobre as intenções ou sobre os sentimentos da personagem principal, num texto narrativo, tendo em conta as informações aí presentes.</p> <p><u>11. Monitorizar a compreensão.</u></p> <p>1) Identificar segmentos de texto que não compreendeu;</p> <p>2) Verificar a perda da compreensão e ser capaz de verbalizá-la.</p> <p><u>12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</u></p> <p>1) Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos;</p> <p>2) Preencher grelhas de registo, fornecidas pelo professor, tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstituir a informação.</p> <p><u>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</u></p> <p>1) Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.</p> <p><u>14. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</u></p> <p>1) Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase);</p> <p>2) Utilizar os parênteses curvos;</p> <p>3) Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.</p> <p><u>17. Escrever textos narrativos.</u></p> <p>1) Escrever pequenos textos, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão;</p>
--	---

2) Introduzir descrições na narrativa.

18. Escrever textos expositivos/informativos.

1) Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.

19. Escrever textos dialogais.

1) Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico.

20. Escrever textos descritivos.

1) Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais.

21. Escrever textos diversos.

1) Escrever cartas e convites;

2) Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.

16. Redigir corretamente.

1) Utilizar uma caligrafia legível;

2) Respeitar as regras de ortografia e de pontuação;

3) Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto;

4) Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos;

5) Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).

22. Rever textos escritos.

1) Verificar se o texto respeita o tema proposto;

2) Verificar se o texto obedece à categoria ou ao género indicados;

3) Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas;

- | | |
|--|--|
| | <ol style="list-style-type: none">4) Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias;5) Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias;6) Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação. |
|--|--|