

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de
Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
De diferentes abordagens didáticas de obras literárias à
sua compreensão leitora.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Daniela Filipa Domingos Antunes

Trabalho realizado sob a orientação de

Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Joana Cristina Ferreira Filipe Martins

Leiria, setembro, 2018

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestres

Doutora Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II | 2.º ano | 1.º e 2.º semestres

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e avôs, pelo apoio incondicional que sempre me deram, por acreditarem em mim, e acima de tudo, por a cada dia da minha vida, me ensinarem a ser sempre mais e melhor, sendo o exemplo.

À minha irmã, cunhado e sobrinhos, por todos os momentos de amor e cumplicidade partilhados, e por serem prolongamentos do meu ser!

Ao meu namorado, por todo o companheirismo, amor, compreensão, dedicação e paciência, não só ao longo deste percurso, mas todos os dias da nossa vida!

À Zuka, por uma amizade única, e por mesmo longe, estar sempre presente!

À Francisca, por partilhar comigo todos os dilemas desta etapa, e, por termos vencido todos os obstáculos juntas!

Às amigas do mestrado, por cada momento partilhado, e pela certeza de que muitos mais virão no futuro! Sem vocês nada seria assim!

Ao SB, pelos bons e tão diversos momentos partilhados, e pelas crianças, que todos os dias alegram as nossas vidas!

À professora Joana Martins, por toda a dedicação, apoio, disponibilidade, ajuda e amizade que permitiram a concretização deste sonho!

À professora Doutora Isabel Rebelo, por todo o acompanhamento, disponibilidade, reflexões e desafios propostos.

À professora Sónia Correia, por me ensinar a acreditar na educação de forma plena e autêntica!

À Ana Coelho pela presença e por todas as palavras de conforto e incentivo.

Aos melhores padrinhos e afilhados, que foram o suporte e a família desta grande aventura.

Às educadoras, professoras cooperantes, professores da ESECS e acima de tudo às crianças, por serem todos os dias os meus grandes mestres!

RESUMO

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes distintas, e surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Na primeira parte, é apresentada a dimensão reflexiva acerca dos contextos onde decorreram as Práticas Pedagógicas. Inicialmente, referente aos contextos de Creche e Jardim de Infância, e, de seguida, referente aos contextos de 1.º e 4.º anos do 1.º CEB. Ao longo da dimensão reflexiva, são apresentados os contextos e intervenientes, as expectativas, receios e dificuldades por mim vivenciados, estratégias usadas e aprendizagens realizadas no decorrer das Práticas Pedagógicas, bem como outros aspetos considerados pertinentes.

Na segunda parte, surge a dimensão investigativa realizada no decorrer da Prática Pedagógica, num contexto do 1.º CEB, mais especificamente numa turma de 4.º ano, acerca da compreensão leitora dos alunos partindo de diversas abordagens didáticas, explorações e propostas provenientes da leitura de obras literárias.

Este ensaio investigativo partiu da observação dos interesses dos alunos em explorar obras literárias e do interesse pessoal em constatar como diferentes abordagens didáticas à leitura e exploração de propostas, em torno da leitura de obras literárias, influenciam ou não a compreensão leitora dos alunos, e, em particular, a compreensão da obra estudada.

Palavras chave

Compreensão leitora, Escrita, Literatura Infantil, Narrativa, Reconto.

ABSTRACT

This essay is divided into two different parts and it arises in the Master Degree in Pre-school and Primary School Education.

In the first part we can become aware of the reflexive dimensions related to the contexts where the Pedagogical Practice took place. First, the ones related to Nursery and Pre-school contexts, and then those related to the four years of Primary school. The contexts and the participants are shown during these reflexive dimensions, as well as the expectations and fears felt by the Master Degree student. Moreover, it is also shown some of the difficulties and apprenticeships used and performed during the Pedagogical Practice, and other important aspects.

In the second part, it is shown the investigative dimension that was performed in the Pedagogical Practice in a Primary School, more specifically in the 4th grade. This dimension was focused on the reading-comprehension of the students about several exploring activities and educational proposals which arose from the reading of some pieces of literature.

This investigative essay derived from the investigator's interest in determine if different kinds of didactic approaches and proposals about the reading of literature pieces influence, or not, the reading-comprehension of students while studying a piece of literature.

Key-Words

Reading-comprehension, Reading-Comprehension Strategies, Children's Literature, Narrative, Recount

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract	ix
Índice Geral	xi
Índice de figuras	xvi
Índice de quadros	xviii
Abreviaturas	xx
Introdução	1
Parte I – Dimensão reflexiva.....	3
Capítulo I – Educação de infância	3
1.1. Contextos e intervenientes.....	3
1.2. Expectativas e receios	5
1.3. Um percurso entre dificuldades, estratégias e aprendizagens	5
1.4. Abordagem de projeto	15
1.5. Considerações finais.....	20
Capítulo II – 1.º Ciclo do ensino básico	22
2.1. Contextos e intervenientes.....	22
2.2. Expectativas e receios	24
2.3. Um percurso entre dificuldades, estratégias e aprendizagens	24
2.4. Considerações finais.....	40
Parte II – Dimensão investigativa	42
Capítulo I – Introdução	42

1.1. Motivação para o estudo.....	42
1.2. Questão de investigação e objetivos.....	44
1.3. Justificação e pertinência do estudo	44
Capítulo II – Enquadramento teórico.....	46
2.1. Literatura infantil.....	46
2.2. Narrativa.....	48
2.3. Literacia.....	50
2.4. Escrita.....	51
2.4.1. Escrita numa perspetiva sociocultural.....	53
2.5. Leitura	55
2.5.1. Leitura – uma relação social	57
2.6. Interação leitura e escrita.....	58
2.7. Compreensão leitora.....	59
2.7.1. Estratégias da compreensão leitora	64
2.7.2. Estrutura e avaliação do reconto	67
2.8. Papel do professor como facilitador da aprendizagem da cl no 1.º CEB	70
Capítulo III - Metodologia.....	73
3.1. Natureza da investigação e opções metodológicas.....	73
3.2. Procedimentos da investigação.....	74
3.3. Sujeitos do estudo.....	75
3.4. Descrição das propostas pedagógicas.....	76

3.5. Justificação das abordagens didáticas para a exploração das obras	78
3.6. Justificação da escolha das obras	81
3.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	82
3.8. Técnicas, instrumentos e procedimentos de análise de dados	83
Capítulo IV - Apresentação, análise e discussão dos resultados	86
Capítulo V - Considerações finais	102
5.1. Principais conclusões.....	102
5.2. Limitações do estudo	104
5.3. Sugestões para futuras investigações.....	105
Conclusões gerais do relatório	106
Referências bibliográficas	107
Anexos	1
Anexo 1 – Reflexão crítica em contexto de creche, de 12 a 14 de dezembro de 2016..	2
Anexo 2 – Reflexão crítica em contexto de Jardim de Infância, de 24 a 26 de abril de 2017	5
Anexo 3 - Reflexão crítica em contexto de 1.º ceb, 1.º ano, de 27 a 29 de novembro de 2017	7
Anexo 4 - Reflexão crítica em contexto de 1.º ceb, 1.º ano, de 13 a 15 de novembro de 2017	10
Anexo 5 - Reflexão crítica de 1.º ceb, 4.º ano, de 23 e 24 de abril	14
Anexo 6 - Ficha de leitura da obra: viagem ao país da levitação.....	19
Anexo 7 - Ficha de leitura da obra: o gato e o escuro.....	23

Anexo 8 - Ficha de leitura da obra: a maior flor do mundo	26
Anexo 9 - Ficha de leitura da obra: o velho e os pássaros	29
Anexo 10 - Quadros de análise dos recontos por aluno e por obra preenchidos	32
Anexo 11 - Recontos elaborados pelo aluno J	44
Anexo 12 - Recontos elaborados pelo aluno F.....	48
Anexo 13 - Recontos elaborados pelo aluno W	54
Anexo 14 - Recontos elaborados pelo aluno S.....	58
Anexo 15 - Recontos elaborados pelo aluno D.....	65
Anexo 16 - Recontos elaborados pelo aluno C	71
Anexo 17 - Preferências demonstradas pela turma, relativamente às obras exploradas	76
Anexo 18 - Registo elaborado após a 1. ^a etapa da 1. ^a fase	77
Anexo 19 - Registo elaborado após a 2. ^a etapa da 1. ^a fase	83
Anexo 20 - Registo elaborado após a 1. ^a etapa da 2. ^a fase	86
Anexo 21 - Registo elaborado após a 2. ^a etapa da 2. ^a fase	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo contemporâneo da compreensão leitora (adaptado de Giasson, 2000).	61
Figura 2 - Tipos de relação entre os fatores leitor, texto e contexto. (Adaptado de Giasson, 2000).	61

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios para a avaliação qualitativa de um reconto.	70
Quadro 2 - Critérios de seleção da amostra dos sujeitos do estudo.....	76
Quadro 3 - Calendarização 1.ª fase.....	78
Quadro 4 - Calendarização 2.ª fase.....	78
Quadro 5 - Critérios de seleção das obras.	82
Quadro 6 - Categorias e subcategorias para análise de conteúdo.....	84
Quadro 7 - Níveis de avaliação dos recontos e respetiva designação.	85
Quadro 8 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno J.....	86
Quadro 9 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno F.	88
Quadro 10 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno W.....	90
Quadro 11 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno S.	92
Quadro 12 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno D.	93
Quadro 13 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno C.....	95
Quadro 14 - Apresentação global dos níveis dos recontos de cada aluno por obra.	97
Quadro 15 - Obras que os sujeitos do estudo mais gostaram.	103

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CL – Compreensão Leitora

EI – Educação de Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

LI – Literatura Infantil

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OAL – Orientações para Atividades de Leitura

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PMCPEB – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

PNL – Plano Nacional de Leitura

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O seu principal objetivo é retratar as vivências, dificuldades e aprendizagens por mim experimentadas ao longo de todo o mestrado, bem como o ensaio investigativo realizado numa turma de 4.º ano do 1.º CEB.

O relatório encontra-se dividido em duas partes principais, Parte I, que corresponde à Dimensão Reflexiva e Parte II, que corresponde à Dimensão Investigativa.

A Dimensão Reflexiva encontra-se subdividida em dois grandes capítulos. No capítulo I, é apresentada a dimensão reflexiva referente aos contextos de Educação de Infância, nas valências de Creche e de Jardim de Infância. No capítulo II, surge a dimensão reflexiva referente aos contextos de 1.º CEB (1.º e 4.º anos). Ao longo de ambos os capítulos, são apresentados os contextos e os intervenientes, bem como os receios, expectativas, dificuldades, estratégias e aprendizagens por mim experienciadas ao longo de todo este percurso.

O presente ensaio investigativo visa constatar como diferentes abordagens didáticas, explorações e propostas em torno da leitura de obras literárias, influenciam a compreensão leitora dos alunos, e, em particular, a compreensão da obra estudada.

A Dimensão Investigativa encontra-se dividida em cinco capítulos. O capítulo I inclui a introdução da dimensão investigativa. No capítulo II, surge o enquadramento teórico, onde são apresentados conceitos e referências, que nortearam todo este trabalho investigativo. No capítulo III, apresentam-se as opções metodológicas, no capítulo IV, a apresentação, análise e discussão dos resultados, e por fim, no capítulo V, inclui-se um conjunto de considerações finais.

No final do relatório, são apresentadas as conclusões gerais do mesmo.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Iniciar as Práticas Pedagógicas (PP) em contexto de Creche e Jardim de Infância (JI), ao contrário do que aconteceu nos contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), foi algo extraordinário, pois embora existissem alguns receios, próprios de quem quer fazer sempre mais e melhor, existia uma magia e um encanto inexplicável, talvez por ser o início da concretização de um sonho: ser educadora de infância.

Ansiosa e repleta de uma enorme vontade de iniciar esta nova fase da minha vida, fui caminhando mais todos os dias, pela Educação de Infância (EI), e fui sendo, cada vez mais dedicada, exigente comigo própria e, acima de tudo, mais encantada pela magia das crianças.

Assim sendo, e terminado este percurso, que foi e é para mim tão especial, é tempo de refletir sobre todos os desafios, receios, expectativas, estratégias, aprendizagens e superações que dele fizeram parte.

1.1. CONTEXTOS E INTERVENIENTES

Relativamente à primeira PP, realizada em contexto de Creche, foi-nos atribuída uma sala de Creche I, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada nos arredores da cidade de Leiria. Nesta instituição funcionavam uma sala de Berçário, duas salas de Creche e três salas de JI.

Esta sala era composta por 16 crianças, 4 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, no início desta PP. No entanto as crianças com 1 ano, faziam 2 até ao final de outubro, e as de 2 anos faziam 3 anos no início de janeiro. A equipa educativa era composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

Neste grupo de crianças não existiam, até à data diagnósticos de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Todas as crianças residiam em freguesias pertencentes ao concelho de Leiria.

Neste grupo, a maioria das crianças já tinha adquirido o controlo de esfíncteres, existindo apenas três crianças que utilizavam fralda na hora da “sesta”, e uma criança que utilizava o bacio, as restantes utilizavam a sanita consoante as suas necessidades e de forma, na maioria das vezes, autónoma. Todas as crianças já tinham adquirido vocabulário estando a linguagem verbal em pleno desenvolvimento, existindo apenas uma criança que comunicava através de sons, gestos e olhares. Na hora da refeição, as crianças eram autónomas, necessitando apenas da presença do adulto para as incentivar a comer.

A rotina desta sala iniciava-se por volta das 8h30m na sala polivalente onde se reuniam todas as crianças, por volta das 9h00m, as crianças dirigiam-se para a sala de atividades, onde poderiam desfrutar de um tempo de brincadeira livre. Por volta das 9h30m, as crianças sentavam-se no tapete, para cantar a cação do bom dia e receber um reforço alimentar (maçã ou bolachas). De seguida, iniciavam-se as propostas educativas até por volta das 11h00m, à exceção das terças e quartas-feiras, onde neste período existiam ofertas complementares, tais como expressão musical e expressão físico-motora. Por volta das 11h15m, dava-se o momento de higiene e a preparação para a ida para o refeitório, onde as crianças almoçavam até às 12h00m. De seguida, as crianças voltavam para junto da sua sala de atividades para realizarem a higiene. Depois dormiam a sesta até às 14h45m. Por volta desta hora começavam a despertar, para realizar novamente a higiene. Ião lanchar entre as 15h00m e as 15h30m, preparando-se depois para um momento de brincadeira livre na sala de atividades ou no parque exterior, até por volta das 18h30m, horário da saída.

Na segunda PP, realizada em contexto de JI, foi-nos atribuída uma sala com um grupo heterogéneo, numa instituição da rede pública, situada nos arredores de Leiria. Nesta instituição, funcionavam duas salas de JI e duas de 1.º CEB, em horário repartido (3.º e 4.º ano de manhã, 1.º e 2.º ano de tarde).

Este grupo de crianças era inicialmente composto por 22 crianças, 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, terminando no final da PP, com 26 crianças, 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. A equipa educativa era composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional, que nem sempre era a mesma por existir rotatividade entre duas assistentes operacionais pelas duas salas de JI, em funcionamento na instituição.

Tal como na primeira PP, não existiam, até à data, diagnósticos de crianças com NEE.

Todas as crianças residiam em freguesias do concelho de Leiria.

Nesta instituição, as crianças eram acolhidas na sala de refeições, entre as 8h00m e às 9h00m, onde iniciavam a sua rotina diária. Por volta das 9h00m, dirigiam-se para a respetiva sala de atividades. Das 9h00m às 9h30m, cantavam a canção do bom dia e marcavam as presenças. Das 9h30m até às 10h00m desfrutavam de um tempo de brincadeira livre, nas áreas da sala de atividades. Das 10h00m às 10h20m lanchavam, brincando no exterior até por volta das 10h45m. Às 10h45m regressavam à sala de atividades, onde eram desenvolvidas as pospostas educativas orientadas. Das 12h00m às 13h30m almoçavam e voltavam a brincar no exterior, regressando à sala de atividades, onde permaneciam até às 15h30m. Este tempo era destinado a um momento de conversa em grande grupo e à continuação das propostas educativas, até às 15h00m. Depois, até às 15h30m as crianças poderiam voltar a brincar livremente pelas áreas da sala de atividades, terminando assim o tempo de atividades letivas.

1.2. EXPECTATIVAS E RECEIOS

Na primeira PP, as expectativas e receios eram muitos, conseguiria eu entender e ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças? Entenderia as suas manifestações? Conseguiria proporcionar-lhes momentos de aprendizagens significativas? E em Creche, como iria organizar o currículo sem um documento orientador? Como iria planificar e avaliar as crianças? Eram tantos e tantos os receios e as aprendizagens que teria de vencer e concretizar.

No entanto, na segunda PP, por ser já um grupo de crianças de faixas etárias mais elevadas, os receios não eram tantos, uma vez que a comunicação verbal seria já mais fluida. No entanto outros surgiam, como seria capaz de fazer diferenciação pedagógica, consoante as diferentes faixas etárias? Como os conseguiria desafiar sem os desmotivar? Como iria gerir o grupo em diversas propostas educativas a decorrer ao mesmo tempo? E os seus interesses? Seriam idênticos ou deveras distantes?

1.3. UM PERCURSO ENTRE DIFICULDADES, ESTRATÉGIAS E APRENDIZAGENS

1.3.1. Ao nível da observação:

Agora era tempo de abraçar estes novos desafios e observar as crianças e as suas rotinas. Em ambos os contextos, começámos por conversar com as educadoras cooperantes, na tentativa de conhecer um pouco melhor o seu trabalho, as metodologias adotadas, a organização do espaço e das atividades, a organização do tempo, o grupo e cada uma das crianças. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação é um processo que nos permite um conhecimento direto, do contexto e do que nele realmente acontece, e que a meu ver, se revelou fundamental para conhecer o meio, a instituição, as crianças de forma individual e em grupo, inseridas numa família, provenientes de diversas realidades. O pessoal docente e não docente, bem como todos os intervenientes daquela instituição, os recursos, o modo de funcionamento, a organização do ambiente educativo e as rotinas. Como menciona Cordeiro (2012), rotinas são elementos que se repetem e por isso trazem segurança à criança, pois ela consegue prever o que vai acontecer a seguir, além disso permitem-nos conhecer pormenorizadamente cada criança, podendo adequar cada planificação, proposta educativa e intervenção ao grupo e a cada criança.

De seguida, foram-nos disponibilizados alguns documentos como planificações, processos das crianças, projeto educativo, projeto curricular, avaliações, dossiers das crianças e trabalhos que haviam realizado, que necessitávamos de consultar, ao mesmo tempo que necessitávamos de conhecer e interagir com as crianças. Talvez tenha sido esta a grande dificuldade sentida nas observações, pois ao início foi para nós muito complexo encontrar um equilíbrio entre ambos os momentos da observação, até que definimos tempos específicos para cada tarefa.

Na Creche consultávamos os documentos nos momentos da sesta, e no JI nas horas de almoço, pois nestes momentos as crianças não interagiam connosco, e assim poderíamos realizar as consultas necessárias, desfrutando dos outros momentos para nos pudermos aproximar delas, observar as suas brincadeiras, fazer parte delas, iniciando assim novas relações, que iriam ser determinantes no futuro, pois como refere Dias (2009), a observação torna-se “necessária ao início de uma intervenção pedagógica” (p.176).

Com a preocupação de conhecermos o melhor possível as crianças, para pudermos direcionar a nossa ação educativa ao grupo, construámos grelhas de observação com os aspetos que pretendíamos observar em cada dia. Estas eram por nós preenchidas no final de cada dia, com o auxílio de alguns documentos que poderiam ser consultados fora das instituições e com base nas notas de campo que íamos registando ao longo do dia. Estes

registros, iriam nortear as nossas futuras planificações e intervenções na medida em que, íamos conhecendo melhor as crianças, o grupo e a educadora. Pois, como esclarecem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13).

1.3.2. Na relação com as crianças, gestão do grupo e dos seus comportamentos

Sendo as relações um ponto que considero fundamental na ação educativa, foi algo que apostei deste o início, desfrutando de todos os momentos para me aproximar dos adultos e especialmente das crianças, para que, desde muito cedo, se comesçassem a estabelecer relações de empatia e confiança entre nós, mas sempre com o cuidado de não ser demasiado invasiva. De acordo com os cadernos de Educação de Infância da Associação de profissionais de Educação de Infância (2011), o educador deve cuidar de toda a aproximação e distância nas relações estabelecidas, com o intuito de preservar e respeitar a individualidade de cada criança, valorizando sempre as suas características.

É neste sentido que, se existir cumplicidade na relação entre o adulto e as crianças, e vice-versa existirá harmonia, pois a criança sente-se segura e aprende observando as ações e valores do educador, uma vez que “as crianças são educadas pelas ações do adulto, e não pelas suas palavras” (Cordeiro, 2014, p.246).

Relativamente à gestão do grupo, em ambos os contextos, a principal dificuldade prendeu-se com a gestão do entusiasmo das crianças perante algumas propostas educativas. Devido à sua motivação e vontade de participar era muitas vezes difícil fazer essa gestão de forma a que todos pudessem participar. Na tentativa de superar esta dificuldade, fomos tentando implementar várias estratégias que serão mencionadas no subcapítulo seguinte, pois embora tenham sido estratégias muitas vezes pensadas para melhor gerir o grupo, refletiram-se em dificuldades e aprendizagens concebidas ao nível das intervenções.

Neste subcapítulo, destaco em particular uma estratégia, pois surgiu de forma espontânea, auxiliando-nos a gerir melhor o grupo. Na segunda PP, no decorrer da abordagem de projeto, sobre os animais da quinta, a avó de uma criança construiu vários animais que estavam dispostos pela sala. Um dia, num momento de maior agitação dissemos que os

animais estavam assustados, e que não poderiam permanecer dentro da nossa sala se continuássemos a perturbá-los. As crianças compreenderam que tinham de gerir melhor o seu comportamento, para respeitar os animais. Deste momento em diante, as próprias crianças avisavam-se umas às outras, quando existia mais ruído na sala, e assim, passou a ser mais tranquila a gestão do grupo.

1.3.3. Ao nível da planificação e intervenção

No que diz respeito à planificação, a maior dificuldade sentida, foi comum a ambos os contextos e prendeu-se, essencialmente, com a gestão dos tempos destinados a cada momento da rotina, e com a dificuldade em, inicialmente, despegarmo-nos um pouco mais da planificação. O que se tornou um grande entrave no que concerne à flexibilização da mesma, levando-nos por isso a diversas reflexões, na tentativa de melhorar esta dificuldade. Pois como refere Gandin, cit. por Moitais (2013), planificar envolve uma ação de reflexão, que permite ao educador orientar-se e analisar os pontos fortes e fracos, e a partir daí implementar melhorias no ensino/aprendizagem.

Assim sendo, e como estratégia para superar estes desafios, passámos a conceber a planificação apenas como um instrumento orientador da nossa ação educativa, onde contemplávamos os recursos e as opções metodológicas a que iríamos recorrer. Sempre que possível tentávamos acolher as ideias das crianças canalizando-as para as intencionalidades educativas por nós pensadas, com o objetivo de planificar segundo as diretrizes de Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), que mencionam que

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. (p.15).

Este processo revelou-se exequível aquando a realização do trabalho desenvolvido através da abordagem de projeto, na segunda PP, onde as propostas educativas eram sugeridas pelas crianças. Na primeira PP, revelou-se mais acessível para nós a gestão da planificação quando começámos a planificar pequenas sequências didáticas, onde tentávamos explorar todas as áreas de conteúdo de forma integrada, partindo do mesmo objetivo, motivação ou conceito, sem realizar propostas educativas de forma isolada. Como tínhamos alguma liberdade pedagógica, dentro dos vários assuntos que nos eram

propostos para explorar, conseguimos ir gerindo melhor esta questão. Por exemplo, quando trabalhámos as cores, explorámo-las através de atividades sensoriais, realizámos trabalhos de campo, onde as crianças tinham uma máquina fotográfica para tirar fotografias a objetos, que posteriormente iriam mostrar aos colegas, mencionando a sua cor, contámos histórias sobre cores, explorámos as emoções associando-as a cores, realizámos padrões simples seguindo uma lógica de cores, realizámos jogos de deslocação no espaço, onde os objetos das diferentes cores estavam associados a ações que tinham de realizar, (todos para o amarelo, tocar num objeto verde).

No que diz respeito às intervenções, na primeira PP, uma dificuldade que surgiu foi a gestão das rotinas, que se revelou para nós um enorme desafio, uma vez que aconteciam diversas situações ao mesmo tempo, e por vezes sentíamos que não conseguimos gerir todas em simultâneo, como por exemplo a transição da sala de atividades para a casa de banho e vice-versa. Além desta dificuldade surgiu outra, as crianças queriam participar todas ao mesmo tempo nas propostas educativas, mas quando solicitávamos que participassem sentiam-se intimidadas em comunicar com o grupo.

Relativamente à segunda PP, outra dificuldade que surgiu, foi o facto de o grupo ser heterogéneo, ao nível das idades, pois motivar todas as crianças dando-lhes as mesmas oportunidades para explorar e aprender tornava-se extremamente difícil.

Tentando sempre melhorar a nossa ação educativa, e por isso minimizar as dificuldades sentidas, fomos experimentando diversas estratégias, diversificando-as sempre que necessário. Com o passar do tempo, fomos realizando aprendizagens que nos permitiram adequar-nos, cada vez mais ao grupo, e o grupo a nós. Pois como refere Ballenato (2015), “O êxito na aplicação de novas estratégias educativas está com frequência vinculado a uma troca de atitudes e de comportamentos”. (p.35).

Para colmatar as dificuldades mencionadas na primeira PP, uma das estratégias utilizadas foi o facto de criarmos suspense, de recorrermos ao faz de conta, e ao jogo simbólico, pois “é no jogo que a aprendizagem ocorre na sua forma mais natural e espontânea e onde ela tem um significado particular para a criança” (Spodek, 2002, p. 187).

Estas estratégias foram pensadas com o intuito de minimizar as dificuldades sentidas ao nível da gestão do grupo, pois as crianças revelavam assim mais facilidade em concentrar-

se, uma vez que estavam envolvidas na tarefa. Para isso, pensámos em não revelar logo o que iria acontecer, mas permitir à criança que fizesse parte da proposta educativa, dando-lhe oportunidade para que pudesse prever o que iria acontecer, mantendo-se assim concentrada por mais tempo, pois tal como esclarece Nascimento (2011), citando Vygotsky, “ações realizadas na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta como a criação das invenções voluntárias e as formações do plano da vida real”, permitem à criança construir uma nova visão do mundo (p.8). Ainda reforçando a importância de recorrer a estas estratégias, sobretudo em faixas etárias mais precoces, Cordeiro (2008), revela que “o jogo imaginativo é um dos grandes pilares desta idade, sobretudo depois dos 2 anos. É a altura em que tudo serve para brincar (...)”, porque “entra em força a fantasia, o faz-de-conta e o jogo, enquanto veículo do simbólico” (p. 34).

Outra estratégia pensada para melhor gerir o grupo foi a utilização de fantoches dando-lhes vida ao longo das propostas educativas, permitindo que a criança se envolvesse mais ao experimentar ser outra personagem, e assim expressasse o que sentia, minimizando o receio de comunicar para o restante grupo. Pois, como ilustra o Guia de Actividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar, (n.d.) cit. por Rodrigues (2012), através do fantoche a criança

(...) pode ser superada uma timidez que dificultava a comunicação. Podem ser expressos sentimentos antes difíceis de exprimir, porque o fantoche passa a ser o foco da atenção, em vez da criança que o manipula. Ela fala através dele, fala com ele e às vezes atribui-lhe papéis que não têm nada a ver com a sua caracterização. O processo criativo que envolve a manipulação de fantoches estimula o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se, para além de: canalizar a imaginação infantil; descarregar tensões emocionais; resolver conflitos de ordem afetivo emocional; ampliar as experiências; ampliar o vocabulário; desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a percepção da relação entre causa e efeito, a percepção do BEM e do MAL, de outros valores e o interesse por histórias e teatro. (p.20).

Com o passar do tempo, fomos percebendo que muitas vezes as dificuldades na gestão do grupo, além de se prenderem com a gestão da motivação, poderiam prender-se com o facto das propostas educativas serem demasiado longas. Se ao início era difícil gerir as participações, passado algum tempo as crianças pareciam desinteressar-se de determinada proposta, então, e tendo em conta a importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, passámos, de vez em quando, a contemplar mais alguns momentos de brincadeira, onde as crianças poderiam fazer as suas próprias experiências e aprendizagens, ficando os adultos apenas por perto a questioná-las e a desafiá-las a ir mais longe. Segundo Ferland (2006),

Brincar é uma atividade saudável e útil, quer no plano físico quer no mental. Brincar, desintoxica e distrai, repousa e diverte; vale dizer, livra do que está a mais – toxinas, preocupações, dor e angústias, repara o desgaste e recompõe o equilíbrio, acrescenta prazer e aumenta o bem-estar; dissolve o desprazer e mal-estar e conquista gozo e alegria (p.15).

É por isso extremamente necessário que as crianças brinquem, porque esta ação permite estimulá-las e ajudá-las a trabalhar conceitos específicos de determinado domínio do saber, bem como a desenvolver competências transversais. Como refere Rolim, Guerra & Tassigny (2008), a criança enquanto brinca começa a entender as regras e a comportar-se de forma adequada a determinada situação, a descobrir-se, a socializar e a descobrir o mundo à sua volta. Brincar refere-se ao ato da criança realizar alguma tarefa, que pode ser livre ou orientada tirando dela prazer, dando-se a conhecer aos outros e conhecendo-se também a ela própria.

Ainda no sentido de envolver as crianças, de forma mais organizada nas propostas educativas, recorreremos também à exploração de objetos, sobretudo sensoriais, pois fomos apercebendo que muitas vezes uma proposta educativa se tornava mais significativa, quando envolvia exploração livre de materiais. Tal como menciona Ostetto (2011), “(...) as crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas” (p.2).

Constatámos este facto, sobretudo quando entreguei às crianças objetos de decoração alusivos ao Natal, pois observei que, sem dar nenhuma indicação, as crianças começaram a manuseá-los de diversas formas, e acima de tudo, a partilhar entre si aspetos e características que eram comuns ou não, entre os diferentes objetos.

Outro aspeto que se revelou uma estratégia na gestão do grupo, foi o facto de permitirmos que utilizassem objetos do quotidiano, atribuindo-lhes diversas funções, por exemplo, cabides de metal e colheres de sobremesa que passaram a ser objetos musicais, como se de um triângulo (instrumento musical), se tratasse. (Consultar anexo 1).

No que diz respeito às estratégias implementadas na segunda PP, foram também diversas as experiências realizadas, na perspetiva de colmatar as dificuldades sentidas, para que todas as crianças se pudessem envolver nas propostas e, através delas adquirir aprendizagens significativas.

Pensando em criar as mesmas oportunidades para todas as crianças, garantindo que desfrutavam e aprendiam cooperativamente, partilhando aprendizagens através das suas interações, recorreremos várias vezes aos trabalhos de grupo, pois esta foi uma estratégia que se tornou facilitadora das aprendizagens das crianças, e que nos permitiu uma maior facilidade em gerir o grupo. Devido às suas características, e acima de tudo devido às diferentes faixas etárias das crianças, tornava-se muitas vezes um pouco conturbado trabalhar com o grande grupo, não oferecendo as mesmas oportunidades de aprender a todas as crianças, o que a meu ver, também causava alguma desmotivação e instabilidade no grupo. Como ilustram Silva, Marques, Mata & Rosa (2016),

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. (p.25).

Penso que, esta estratégia se revelou uma mais valia, pois só assim foi possível um maior envolvimento e partilha entre as crianças, dando-lhes voz, espaço e autonomia para resolver os problemas que surgiam, respeitando a sua individualidade e características próprias de cada faixa etária.

Outra estratégia por nós utilizada, para permitir que todas as crianças aprendessem, desfrutando das mesmas oportunidades, foi a exploração de materiais naturais, uma vez que principalmente as crianças mais pequenas, revelavam mais dificuldades em aprender de forma abstrata, como era de prever, tendo em conta as faixas etárias.

Ao surgir a dúvida se só as galinhas punham ovos, apresentámos às crianças ovos de diversas aves, para que realizassem pesquisas sobre eles, descobrindo as suas características e a das suas aves. As crianças ao perceberem que estavam na presença de ovos “verdadeiros”, mostraram-se curiosas e interessadas em trabalhar em torno destes, revelando um enorme fascínio pelo facto de os ovos serem “a sério”, como pronunciavam enquanto lhes pegavam. Como mencionam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características (...)” (p.90).

Após esta experiência, pude constatar que as crianças depois de explorarem os ovos, pesquisaram inúmeras características sobre os mesmos, bem como sobre as aves a que

estes pertenciam, partilhando informações umas com as outras e completando as ideias que iam sendo apresentadas. Além de permitirmos o contacto com os materiais naturais e reais dentro da sala de atividades, proporcionámos ainda aprendizagem em contexto real. Neste sentido, e para que as crianças pudessem observar os animais, as suas características, os seus habitats em contexto real, visitámos as quintas dos seus familiares, onde pudemos observar os diversos animais estudados, em interação com o mundo, pois como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia.” (p.85). (Consultar anexo 2).

Falando nesta possibilidade de aprender em contexto real, é de ressaltar também a importância do trabalho com a comunidade e com as famílias, pois foi para nós uma grande potencialidade experimentada de forma mais significativa neste contexto, onde existiu sempre um grande envolvimento da família e da comunidade com a escola. Como menciona Guerra (2002)

Participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista. A participação dos pais e das mães na escola exige a transparência informativa, a possibilidade de eleger livremente, a capacidade real de intervir nas decisões. Não bastam as estruturas formais. É necessário enchê-las de uma prática aberta, transparente e honesta (p.78-79).

No que diz respeito ao trabalho com a comunidade pudemos trabalhar numa padaria para cozer os nossos folares. Com uma escola de equitação, onde as crianças puderam desfrutar de aulas de equitação. Com o autocarro que prestava serviços ocasionais à instituição, que facilitou as deslocações à escola de equitação. Com uma Cerci e com algumas quintas locais, que enriqueceram em muito a abordagem de projeto.

Estes recursos locais, foram sem dúvida uma ferramenta pedagógica que permitiram despoletar novas aprendizagens, curiosidades e ainda que as crianças desenvolvessem novas competências. Tal como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “Para além da contribuição para a aprendizagem das crianças, o estabelecimento educativo beneficia da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada (...) para realizar as suas finalidades educativas” (p.30).

No sentido de dar continuidade a esta construção de aprendizagens com a comunidade e com as famílias, recorreremos à documentação pedagógica, que foi também uma estratégia que se revelou fundamental neste processo de partilha, pois além de permitir que as

crianças pudessem autorregular as suas aprendizagens, ao visualizá-las e explicá-las aos seus familiares, permitia-nos dar a conhecer a toda a comunidade educativa e local, que visitava a nossa sala, o trabalho que íamos desenvolvendo.

Além disso permitiu ainda uma maior aproximação entre nós e as crianças, no sentido em que pontos de vista distintos se cruzavam ao longo da sua construção. Assim sendo, a documentação pedagógica, que é uma forma de avaliar o grupo de crianças, articulando o processo de ensino-aprendizagem entre o educador e a criança e vice-versa, pois “permite colocar em diálogo duas culturas: a cultura da criança e a cultura do adulto” (Azevedo, 2009, p. 7).

1.3.4. Na avaliação

Relativamente à avaliação, e à semelhança de outros contextos, revelou-se mais uma vez um enorme desafio, se por um lado não sabia ao certo o que havia de avaliar, como e em que momento, por outro sentia-me incapaz de responder a todas as necessidades das crianças e, em simultâneo, realizar registos que me permitissem avaliar as crianças de forma o mais fidedigna possível, tal como sentia dificuldade em entender como é que as crianças se poderiam avaliar, como poderia partilhar este momento do seu processo de ensino-aprendizagem com elas.

Assim sendo, em ambas as PP, de EI, decidimos avaliar as intencionalidades educativas que tínhamos considerado como principais ao longo de cada semana, realizando alguns registos através de notas de campo, que nos possibilitavam posteriormente preencher os registos de ocorrências significativas por nós construídos, onde eram descritos os aspetos a avaliar, as observações e evidências que identificávamos, o registo fotográfico que as ilustravam e por fim, uma avaliação geral do grupo relativamente ao desenvolvimento de determinada competência.

Para melhor organizarmos estes registos, a mestranda que não estava a intervir naquele momento, realizava as notas de campo. Ao final do dia, em conjunto preenchíamos a respetiva grelha, que ia sendo ajustada ao longo de toda a semana de acordo com os avanços, retrocessos, dificuldades e superações das crianças.

No final de cada uma das PP referidas, e respondendo ao desafio que nos foi sugerido, realizámos uma avaliação global de uma criança à nossa escolha, onde contemplámos

todos os domínios do desenvolvimento e da aprendizagens delineados na faixa etária em que se encontrava a criança selecionada, onde registámos todos os seus progressos, aprendizagens, dificuldades, superações e conquistas ilustradas com evidência das crianças, descrições das observações e teoria que fundamentava a avaliação feita da criança em cada domínio.

As avaliações semanais revelaram-se extremamente necessárias, pois em conjunto com as observações, permitiram-nos planificar e adequar as planificações às necessidades do grupo, e de cada criança especificamente.

Na sequência da importância de observar, planificar, agir e avaliar, na ação educativa de um educador de infância (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), recordo um momento, na primeira PP, em que observámos que, as crianças utilizavam um espelho que se encontrava na sala para se expressarem. Articulando esta observação com a avaliação por nós realizada na semana anterior, constatámos que as crianças revelavam alguma dificuldade em representar os elementos do rosto na figura humana. Na semana seguinte, no decorrer da exploração das diferentes partes do corpo humano, planificámos uma proposta educativa em que as crianças tinham de ir ao espelho, observar-se e desenharem-se. Daí em diante, as crianças revelaram progressos nos seus desenhos, relativamente à representação da figura humana.

1.4. ABORDAGEM DE PROJETO

No que diz respeito à abordagem de projeto, esta foi apenas por nós experienciada, de forma efetiva na segunda PP. Pois, ainda que tenha surgido um projeto através desta abordagem na primeira PP, realizámos com as crianças apenas a primeira fase do mesmo, pois surgiu no decorrer da festa de Natal da instituição e esta PP terminava logo após duas semanas, pelo que continuou a desenvolvê-lo com as crianças a educadora cooperante.

Relativamente à abordagem de projeto, inicialmente, senti dificuldade em entender como se trabalhava com base nesta abordagem, como surgiam as propostas educativas, como poderíamos envolver todas as crianças no mesmo trabalho, como seria possível fazê-lo tendo em conta a heterogeneidade do grupo, como seria possível que existisse sempre um fio condutor, como poderíamos trabalhar em torno desta abordagem de forma integrada.

Tudo ia fluindo, mas a um ritmo muito lento, e com pouca envolvimento das crianças, até que, um dia ao planejarmos em grande grupo, e tendo em conta que tínhamos imensos animais da quinta na nossa sala, questionámos as crianças sobre o que poderíamos fazer com eles. Uma criança sugeriu que deveriam estar numa quinta, mas dentro da sala de atividades. Foram discutidas as inúmeras possibilidades, até que uma criança sugeriu que poderíamos transformar a área da casinha numa quinta. As suas propostas foram votadas, sendo esta a hipótese vencedora, com 19 votos. Começámos a pensar e a planificar, como poderíamos fazê-la, com que materiais, a quem poderíamos pedir ajuda, o que teríamos de fazer, onde, quando, quando divisões teria de ter.

Dá em diante, senti que tudo evoluiu muito, as crianças envolveram-se, partilharam ideias, levantaram questões, encontraram estratégias em grupo para resolver alguns desafios, e tudo passou a respirar projeto. Mudou-se o ambiente educativo, criou-se a área da quinta, votou-se no seu nome, decidiram-se que animais ocupavam os diferentes espaços, de acordo com as características que havíamos estudado, colocaram lá os animais, e a partir deste momento, sim, senti que trabalhar por projeto era uma mais valia, e que as crianças participavam nas suas aprendizagens, cooperavam umas com as outras e queriam que todas as pessoas vissem o seu trabalho.

A abordagem de projeto passou a fazer sentido, quer para nós, quer para as crianças, de tal forma, que foi partilhada com as famílias e com a restante comunidade educativa.

Sendo que, a abordagem de projeto se trata de uma abordagem pedagógica que deve centrar-se nos interesses das crianças, sinto que inicialmente foi esse o grande entrave, pois talvez estivéssemos mais centradas nos interesses e preocupações dos adultos.

Posto isto, este trabalho deve partir sempre do que a criança já sabe, em busca daquilo que ela quer saber. Assim sendo, a criança torna-se autor das suas próprias aprendizagens, decidindo o que quer aprender, como, quando, com quem, sendo o foco a criança, e o educador apenas mediador das suas aprendizagens, tal como refere Alves (2015):

A pedagogia de projeto destaca-se me relação aos outros recursos que atendem esta finalidade, uma vez que este trabalho tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torna de metas pré-definidas, de uma forma coletiva (entre alunos e educadores) valorizando o querer dos alunos em aprender e não tanto ao papel do professor. (p.41).

A abordagem de projeto, segundo Kartz e Chard (2009), deve ser bem estruturada e delineada de acordo com três fases, para que a criança consiga estruturar o seu

pensamento e as suas aprendizagens, existindo sempre um fio condutor ao longo de todo o processo.

Como já estava a ser desenvolvido um projeto, através da abordagem de projeto, na sala 2, e tendo em conta que ainda existiam muitas questões por responder e interesse por parte das crianças em continuar com este trabalho, decidimos em equipa educativa e com as crianças que talvez fosse mais pertinente continuar com esta abordagem de projeto, que neste momento se desenvolvia em torno da problemática “Os animais são nossos amigos?”.

Como iríamos dar continuidade ao trabalho anteriormente iniciado, foi necessário fazer o ponto da situação, pois teríamos de entender o que as crianças já sabiam, o que queriam saber, como, quando e através de que recursos. Assim foi, continuámos com o trabalho já iniciado, partindo do que as crianças já sabiam acerca dos animais da quinta. Ao fazermos esse levantamento de ideias, realizámos um documento escrito com o que as crianças já sabiam acerca dos animais da quinta, como pudemos observar através das evidências apresentadas: “O meu tio tem um porco. Os porcos comem cenouras e frutos.” (T); “Eu já vi os cavalos a comerem erva.”; “Os cavalos também comem palha.” (G); “O meu avô tem vacas e vitelos, um bebe leite e os outros comem palha. Também tinha porcos, mas já não tem, nós comemos a carne deles. Também tem galinhas e coelhos, os coelhos têm as orelhas cumpridas.” (D); “Tenho muitos animais em casa, ovelhas, vacas, cavalos para passear neles e três porcos.” (Ro); “Ovelhas e vacas, não temos porcos, cavalos sim e andamos em cima deles, com uma coisa para sentarmos, andamos com o pai e a mãe. Eles andam muito rápido.” (Rú); “A minha avó tem um cão, coelhos e vai pedir pintainhos a um Sr. Para depois, porém ovos.” (T).

Em seguida, e para que pudéssemos continuar esse trabalho, elaborámos outro documento com o que as crianças queriam descobrir, como podemos verificar através das evidências: “Quais são os animais que vivem na quinta?” (MS.); “Todos os animais da quinta têm os bebés pela barriga?” (Ro); “Para que servem os animais da quinta?” (T); “O que eles nos dão?” (L); “Eles comem todos erva e palha?” (Le); “Como se chamam os animais que comem erva?” (G) “Só os passarinhos é que põem ovos?” (Rú); “Como se chama o som que faz o cavalo?” (Lu), entre muitas outras ideias que surgiram.

Depois de elaborados estes registos, e na impossibilidade de dar resposta às várias questões colocadas pelas crianças fomos, em conjunto, agrupando as questões pelo seu

assunto, até que chegámos a duas questões, mais abrangentes que foram norteando esta abordagem de projeto, foram elas: “Que animais vivem na quinta?” e “Quais são as suas características?”.

Realizadas estas etapas, cumpria-se a primeira fase da abordagem de projeto, que iria permitir que esta continuasse a fluir. Segundo Kartz e Chard (2009), cit. por Oliveira e Godinho (2013) esta fase designa-se por Começando, e consiste em:

(...) criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvida a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema. Durante a primeira fase o educador de infância ajuda as crianças a construir uma perspectiva comum sobre o tema e a formulares um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação. (p.102).

Nesta fase, senti que o educador desempenha um papel fundamental, pois será ele que vai mediar as ideias e curiosidades das crianças, permitindo que todas tenham a mesma oportunidade de participar com as suas opiniões, auxiliando-as a estruturar as suas ideias e a encontrar interesses comuns.

De seguida, passámos para a segunda fase da abordagem de projeto, a fase das pesquisas e recolhas de informação, que segundo Katz & Chard (2009) cit. por Oliveira e Godinho (2013),

nomeia-se por trabalho de campo onde (...) o principal objetivo do educador de infância é permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos (...) o educador de infância também reúne objetos, fotografias ou artefactos relacionados com o tema, para que as crianças possam estudá-los na sala de atividade (p.104).

Com o intuito de encontrarmos informações que nos permitisse responder às questões colocadas pelas crianças, foram desenvolvidas as seguintes propostas educativas: explorámos ovos de várias aves, descobrindo de que ave eram e as suas características; fizemos pesquisa na internet, em livros e enciclopédias; visualizámos vídeos e documentários; observámos fotografias e imagens; visitámos quintas dos vizinhos e familiares; visitámos o meio envolvente; visitámos uma escola de equitação; montámos a cavalo; construámos uma quinta na sala de atividades; fizemos jogos exploratórios e dramáticos com as características e sons dos animais da quinta; aprendemos e cantámos canções; construámos materiais para a quinta, os familiares para irem à escola apresentar os seus animais de estimação e falar sobre eles, conversámos com um equitador que nos esclareceu todas as nossas dúvidas acerca dos cavalos.

Nesta fase, o educador deve acompanhar os processos de cada criança, deve apoiá-la na construção do seu próprio conhecimento, auxiliando-a nas pesquisas e na seleção da informação, para que esta possa construir o seu conhecimento de acordo com as suas necessidades e interesses. Além disso, o educador deve também fornecer à criança novos e diversos materiais para que esta possa explorar. Ao longo desta fase, e à medida que iam surgindo novas descobertas e aprendizagens estas iam sendo documentadas com as crianças.

Realizadas todas as propostas educativas e documentadas as aprendizagens das crianças, chegou o tempo de partilharmos o nosso trabalho com toda a comunidade educativa e com as famílias. Para isso foi necessário pensarmos na divulgação do projeto, que passou por abrir a escola à comunidade, criando um dia aberto em que as famílias e comunidade educativa, foram convidadas para ir à sala conhecer o trabalho desenvolvido.

A divulgação consistiu em expor pela sala os trabalhos realizados pelas crianças, bem como fotografias e toda a documentação pedagógica elaborada ao longo da abordagem de projeto, pela ordem cronológica que foram sendo realizadas, para que assim fosse notória a continuidade e evolução de todo o processo, bem como documentadas as aprendizagens dos alunos. Assim sendo, a divulgação do projeto foi também a sua avaliação, pois além de documentadas as aprendizagens das crianças foram discutidas e evidenciadas as suas dificuldades, desafios, descobertas e conquistas, que as crianças foram explicando aos seus pais.

Foi então com a divulgação do trabalho desenvolvido que demos por concluída esta abordagem, pois tal como nos elucidam Kartz, & Chard (2009):

Mais cedo ou mais tarde os projectos têm de ser dados por terminados na sala de atividades, embora as crianças possam ser incentivadas a reconhecer que o processo de aprendizagem na verdade nunca termina; há sempre mais para aprender. Um tema é meramente posto de parte até ser de novo abordado numa próxima oportunidade, dentro ou fora do contexto da instituição (p.163).

Nesta última etapa, o educador deve auxiliar a criança a sintetizar todas as suas aprendizagens, bem como deve esclarecer a continuidade do trabalho realizado. Pois embora este possa terminar dentro da sala, ele nunca irá terminar, irá continuar a ser vivido no seu quotidiano, pois uma vez que as aprendizagens são integradas e holísticas, não devem ser segmentadas, isoladas e estanques.

Cumprindo a última fase da abordagem de projeto, as crianças evidenciaram as seguintes aprendizagens: nem todos os animais podem viver na quinta; os animais da quinta podem ser cavalos, ovelhas, cabras, galinhas, patos, perus, porcos, vacas, coelhos, gatos, cães e ratos; burros, gansos; existem animais herbívoros e granívoros na quinta; alguns animais nascem da mãe e outros dos ovos; existem animais da quinta que nos fornecem alimentos, outros companhia, outros servem de transporte, mas todos são nossos amigos; os porcos, os cavalos, as vacas, as cabras, o cão, o gato, os coelhos, os burros e os ratos têm o seu corpo revestido de pelos; as galinhas, os gansos, os patos, os perus e os pássaros têm penas e põe ovos, alguns reptéis também põe ovos; o porco, a vaca, a ovelha, a cabra, os coelhos, as galinhas, os perus, os patos fornecem-nos carne; a vaca dá-nos leite, os iogurtes, manteiga e queijos vêm do leite; com a carne do porco podemos fazer chouriços, presuntos, fiambre, bacon, paio e salchichas; podemos montar o cavalo e o burro; os cabelos do cavalo chamam-se crinas, as costas chama-se garupa, os pés chamam-se cascos, nos cascos colocam-se ferraduras; o cavalo anda a passo, a trote e a galope; existem desportos a cavalo, por exemplo corridas e saltos a cavalo.

Depois de concluída esta etapa da minha vida, entendi o quanto pode ser pertinente, quer para as crianças quer para o adulto trabalhar segundo esta abordagem. Após estas experiências, a abordagem de projeto será algo em que irei apostar cada vez mais, quer pelo facto de entender os seus benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, quer por perceber que parte de algo com sentido para a criança, e que por isso a motiva e envolve tornando as aprendizagens prazerosas e significativas.

1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que o tempo foi passando, fui construindo um novo “eu”, uma nova identidade profissional, advinda do perfil que tracei, da educadora reflexiva, crítica, investigadora que quero ser e da transformação desse mesmo perfil com os novos estímulos e desafios que foram surgindo. Aprendi muito com as educadoras cooperantes, que com os seus diálogos, sugestões, ideias e partilhas me despertaram e sensibilizaram para novos olhares acerca da EI, da criança e das suas competências.

Ao longo de todo este percurso maravilhoso, rico e estimulante, mas ao mesmo tempo muito desafiador e exigente, entendi ainda melhor a importância de sermos humildes, transparentes, de trabalharmos em equipa, de questionar constantemente as opções educativas e metodológicas, de estabelecer relações verdadeiras e de confiança com todos

os intervenientes da ação educativa, de envolver os pais e a comunidade no processo educativo, de planificar e avaliar com as crianças, de lhes dar espaço para aprender, de respeitar o seu tempo e ritmo, de as deixar descobrir, questionar, encontrar respostas e construir o seu próprio conhecimento.

Aprendi que ser educadora é um processo inacabado, que nos leva a uma busca constante de novos conhecimentos. Que o produto final dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, é apenas um ponto de chegada e não de partida, que este produto final teve todo um processo de aprendizagens por detrás que deve ser valorizado, que a abordagem de projeto é um forte potenciador de novas aprendizagens e desafios, que estimula, envolve, motiva as crianças, que a documentação pedagógica é fundamental quer para as crianças, quer para o educadores, famílias e comunidades, no sentido em que a aprendizagem não é isolada, mas sim um processo contínuo e que faz parte da vida da criança, da sociedade, da humanidade e do mundo.

CAPÍTULO II – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Iniciar as PP em contexto de 1.º CEB, foi para mim um enorme desafio e um turbilhão de sentimentos e emoções. Se por um lado poderia experienciar novas aprendizagens, vivências e relações, por outro avassalavam-me imensos receios, pois sentia-me insegura relativamente à gestão do grupo, aos conteúdos e conceitos a desenvolver, às metodologias e estratégias que teria de encontrar e recorrer. Acrescia que a minha primeira opção na seleção do Mestrado tinha sido frequentar apenas o mestrado em educação pré-escolar. Desafiei-me, e por vocação a esta profissão quis ir mais longe, quis experimentar, arriscar mais, e por isso mesmo, a ansiedade e os receios pareciam não terminar. Até que, passo a passo, fui percorrendo este caminho que muito me surpreendeu pela positiva, superando todas as expectativas iniciais, e por isso, o considero neste momento um caminho tão passivo de ser percorrido, como outros anteriormente por mim tomados como certos.

2.1. CONTEXTOS E INTERVENIENTES

No segundo ano de mestrado, as PP foram ambas realizadas em contexto de 1.º CEB. Na PP do 1.º CEB I, foi-me atribuída uma turma de 1.º ano, numa escola básica da rede pública, situada nos arredores de Leiria, no meio rural, onde permaneci de setembro de 2017 a janeiro de 2018. Nesta instituição funcionavam as valências de JI e de 1.º CEB, com atividades letivas das 9h00m às 12h00m, e das 13h25m às 15h25m, seguindo-se de atividades extra curriculares e por isso facultativas, até às 17h30m, e apoio à família das 17h30m às 19h. Na PP do 1.º CEB II, foi-me atribuída uma turma de 4.º ano, também ela situada numa escola da rede pública, nos arredores de Leiria, onde permaneci de fevereiro de 2018, a junho de 2018. Nesta instituição existia apenas a valência de 1.º CEB, funcionando duas turmas de 3.º ano e duas de 4.º ano no período da manhã (8h20m-13h20m), e as restantes turmas de 1.º e 2.º anos no horário da tarde (13h30m-18h30m).

Na PP do 1.º CEB I, a turma era composta por 26 alunos, 15 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino. No início desta PP, todos os alunos tinham 6 anos de idade e eram de nacionalidade portuguesa, tal como os seus progenitores, pois embora existissem dois pais originários do Brasil e da Ucrânia, no momento do início da PP, todos possuíam nacionalidade portuguesa. Residiam todos nos arredores de Leiria. Dos 26 alunos da turma, era, à data, conhecido que 25 tinham frequentado o ensino pré-escolar. Um dos

alunos, tinha assinalado no seu processo NEE, no entanto o processo não continha qualquer referência específica à sua situação. Três alunos usufruíam de apoio de ação social escolar. Dezasseis alunos revelaram ter irmãos e apenas dois revelaram não viver com ambos os progenitores.

Os alunos revelavam ritmos de trabalho muito distintos, interesses diversificados e alguma resistência ao cumprimento das regras da sala, talvez por se encontrarem ainda numa fase de adaptação ao 1.º CEB.

Na PP do 1.º CEB II, a turma era composta por 20 alunos, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, no início da mesma.

Nesta turma existiam inúmeras situações que se revelavam para mim um desafio, pois os alunos apresentavam alguma instabilidade, nomeadamente ao nível do desempenho escolar, ao nível familiar, relacional, social, estrutural, económico e financeiro, sendo que dos 20 alunos, 15 usufruíam de Apoio da ação social escolar. Existiam ainda alunos com dificuldades de cariz cognitivo e comportamental, pois se umas vezes existiam mais dúvidas e dificuldades ao nível da aprendizagem de determinadas competências, outras vezes essas dificuldades prendiam-se essencialmente com o comportamento dos alunos, que se distraíam uns aos outros, perturbando assim o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens.

Destes alunos, 2 foram referenciados à educação especial do agrupamento de escolas respetivo. Um devido às dificuldades apresentadas ao nível da linguagem escrita, outro devido a perturbações ao nível da personalidade. Outros 2 alunos frequentavam apoio pedagógico, duas vezes por semana, durante sensivelmente 1h30m, na área disciplinar de Português. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, existindo uma enorme diversidade no que concerne às origens dos seus progenitores, pois embora atualmente todos apresentassem nacionalidade portuguesa, existiam pais originários de Marrocos, França, Brasil, Ucrânia, Angola, Rússia, entre outros.

Os alunos revelavam preferências por aprendizagens relacionadas com os seus contextos sociais e vivências, gostando de articular conhecimentos prévios com os novos, por atividades práticas, de grupo, com partilhas e comunicações das suas produções escritas

à sua turma, bem como às restantes turmas da escola. Demonstravam, no geral, dificuldades ao nível da escrita, da pontuação, da ortografia, da sintaxe e da semântica, revelando sempre mais empatia por atividades orais de exploração das obras, em detrimento das escritas.

2.2. EXPECTATIVAS E RECEIOS

Inicialmente, e ainda antes de iniciar as PP nestes contextos, as expectativas sobre como seria todo este percurso, eram imensas. Sentia-me entusiasmada e ansiosa por experimentar um novo contexto, no entanto eram alguns os receios sentidos, e por isso invadiam-me imensas questões. Seria eu capaz de estabelecer relações positivas com os alunos? Conseguiria eu adaptar as minhas estratégias a cada aluno da turma? Seria capaz de gerir a turma de forma harmoniosa? Os meus conhecimentos conceptuais e pedagógicos seriam suficientes para lecionar nos diversos contextos? Na PP do 1.º CEB I, que estratégias poderia utilizar para ensinar aos alunos os grafemas, como reconhecê-los, descodificá-los, desenhá-los, juntá-los...? E na PP do 1.º CEB II, conseguiria responder às questões colocadas pelos alunos? Eram muitos os receios, tantas questões e tão poucas respostas!

2.3. UM PERCURSO ENTRE DIFICULDADES, ESTRATÉGIAS E APRENDIZAGENS

2.3.1. Ao nível da observação

Depois dos receios e expectativas iniciais, foi tempo de observar os alunos, as rotinas, a sala, os recursos, as estratégias utilizadas pelas professoras cooperantes, as dificuldades, interesses e necessidades dos alunos, para que futuramente pudesse planificar as minhas intervenções de forma a ir sempre ao encontro dos alunos e das suas características, em prol do seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Alarcão e Tavares (2003), a observação trata-se de um

conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco (p. 86).

No período dedicado à observação, em ambos os contextos, fui recolhendo dados através de notas de campo, registo fotográfico, análise documental de alguns documentos caracterizadores da turma, da sala, da escola e do agrupamento, documentos estruturantes

do currículo, projetos em que estavam envolvidos, processos dos alunos, uns que nos foram facultados na instituição, outros consultados online, para que, consultados e analisados, pudessem nortear toda a minha ação educativa, e para que esta fosse centrada em cada aluno e nas suas especificidades.

Além das observações atentas, e da recolha de dados sobre o contexto educativo e as crianças através da análise documental, fui conversando com as professoras cooperantes para saber mais sobre cada um dos alunos, questionando-as, principalmente, sobre quais eram as suas principais necessidades e interesses, em que áreas disciplinares apresentavam mais e menos dificuldades, que tipo de acompanhamentos extracurriculares usufruíam, como ocupavam os seus tempos livres, se existiam alguns problemas ou pormenores, de algum aluno que não estivessem evidentes nos documentos anteriormente consultados, entre outros aspetos. Observei também atentamente cada um dos alunos, nos diferentes momentos do seu dia a dia escolar.

Outro aspeto que pude observar em ambas as PP, foi a discrepância ao nível dos ritmos de trabalho e aprendizagens de cada aluno, pois se por um lado existiam alunos mais ágeis a realizar as atividades e a desenvolvê-las, existiam outros que demonstravam mais dificuldades e necessitavam de mais tempo e apoio do professor, nomeadamente ao nível do português no 1.º ano existiam muitos alunos com dificuldades sobretudo ao nível dos desenhos dos grafemas e no 4.º ano ao nível da linguagem escrita, da ortografia, da sintaxe e da semântica.

Observar revelou-se inicialmente um grande desafio, principalmente porque não sabia o que observar, com que finalidade, durante quanto tempo? Para tornar mais fácil este procedimento, foram elaborados grelhas e planos que nos permitiram organizar a observação, contemplando vários parâmetros a ter em conta, como por exemplo: o que observar, quando, como, quem, para quê.

Desta forma, e ao preenchermos as grelhas de acordo com o que observávamos, íamos reestruturando os planos de observação conforme necessário. Este procedimento ocorria no período destinado à observação, no entanto a observação tornou-se uma ferramenta e um alicerce de todos os dias, e por isso eram realizadas notas de campo durante todas as PP, nomeadamente ao final do dia, e da semana, onde registava algumas informações por

mim observadas, sobre os alunos, os comportamentos, as reações, o trabalho, as dificuldades, interesses, receios, aprendizagens, desafios, superações, entre outros.

A observação, foi algo que para mim foi tendo diversos significados e sentidos, e que com o passar do tempo, se foi tornando uma ferramenta imprescindível, pois se ao início deste percurso observava sem entender muito bem o porquê de o fazer, passei a sentir necessidade de o fazer atentamente, e de recolher toda a informação possível através desta técnica para melhorar a minha ação educativa, sempre que possível.

2.3.2. Na relação com os alunos, gestão da turma e dos seus comportamentos

No que concerne à relação com os alunos, foi algo que sempre me fascinou e despertou interesse, pois, na minha opinião, não existe nenhuma pedagogia perfeita, muito menos se esta existir sem uma relação com os alunos. Por isso, no sentido de estabelecer e aprofundar relações, que se iriam verificar fundamentais ao longo das PP, tentei sempre que possível, aproximar-me dos alunos, com o intuito de nos conhecermos mutuamente, para partilharmos todo o processo de ensino e aprendizagem, que a meu ver só é eficaz baseado numa relação entre ambos.

É com base nesta relação que o professor vai estruturando e reestruturando a sua ação educativa, pois é através dela que pode planificar com outro olhar, com outro foco, da mesma forma que, ao estabelecer relações de proximidade com os seus alunos, se torna para eles o modelo, sendo e fazendo com base nas relações que vão sendo estabelecidas (Vygotsky, 1994; Pino,1997).

Na PP do 1.º CEB I, por serem uma turma de 1.º ano, ainda era clara alguma dificuldade em cumprir novas regras e adaptar-se às novas rotinas, os alunos levantavam-se dos seus lugares inúmeras vezes, conversavam uns com os outros, brincavam com o material escolar, deitavam-se sobre as mesas, corriam pela sala, iam aos lugares uns dos outros. Com o intuito de minimizar alguns destes comportamentos, a professora cooperante referia como principal estratégia de gestão da turma o uso de um quadro de comportamento, com regras claras e bem definidas, para os auxiliar a autorregular os seus comportamentos. Tal como elucida Amado (2000), “um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objectivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele” (p.11).

Este quadro, foi implementado no decorrer da área disciplinar de educação para a cidadania, onde foram discutidas regras de convivência social, regras que cada um cumpria na sua casa, regras de segurança rodoviária, entre outras regras, até chegarmos às regras que deveriam existir dentro da nossa sala de aula. Assim sendo, e após os alunos partilharem essas mesmas regras, apresentámos o quadro do comportamento, que era composto por estrelinhas, e *emodjis* com expressões faciais e cores diferentes associadas aos seus comportamentos, explicando-lhes como iria funcionar. Todos os dias, os alunos começavam o dia com uma estrela, após registar três chamadas de atenção, essa estrela era-lhes retirada. No final da semana, se tivessem 4 ou 5 estrelas era-lhes atribuído um *emodji* a sorrir de cor verde, se tivessem 2 ou 3 estrelas, o *emodji* seria amarelo, se tivessem apenas 1 ou nenhuma estrela, era-lhes atribuído um *emodji* vermelho, triste. Na sexta feira à tarde, pintavam a tabela do comportamento, colada nos seus cadernos, de acordo com o comportamento que tinham tido ao longo daquela semana, para os seus encarregados de educação verem e assinarem.

Inicialmente esta estratégia parecia resultar com esta turma, no entanto, com o passar do tempo deixou de ter tanta importância para os alunos, pois se por um lado já se haviam adaptado às regras da sala de aula, por outro sentiam-se muitas vezes injustiçados, com os motivos que levavam uns e outros alunos a perder as estrelas. A meu ver, o quadro de comportamento não se verificou uma estratégia muito vantajosa, pois senti dificuldade em ser justa, em retirar ou atribuir estrelas de forma coerente e igualitária, sendo por vezes mais ou menos benevolente perante determinada situação. Além disso, não me parece que tenha reforçado os comportamentos exemplares, ou as regras a seguir, pelo contrário, senti que, a certa altura, enfatizou apenas os comportamentos a eliminar ou a melhorar, em detrimento dos pretendidos, dando-lhes quase mais relevância, pois os alunos eram “avaliados” pelo que não faziam tão bem, e não por serem exemplares.

Além disso, outra estratégia que me foi sugerida e que passei a usar regularmente para ocupar os tempos em que os alunos haviam terminado as atividades propostas, foram as atividades de recurso. Estas tarefas, permitiam-nos realizar um ensino mais individualizado, uma vez que se verificava que todos os alunos estavam ocupados e conseguiam ser autónomos na gestão dessas mesmas tarefas, sem perturbar tanto os seus colegas que ainda estavam a terminar as atividades propostas e sem necessitar do nosso apoio do nosso apoio. O que nos permitia apoiar mais cada um dos alunos nas suas

dúvidas, ou simplesmente dar-lhe mais tempo para a sua execução, respeitando os seus tempos e ritmos.

Mas nem sempre se verificou este modo de funcionamento, inicialmente esta estratégia parecia não resultar comigo, uma vez que, no tempo em que estava a apoiar alguns alunos de forma mais individualizada, era constantemente interrompida com solicitações para fornecer as tarefas de recurso aos alunos que haviam terminado as atividades propostas, que ficavam inquietos até lhes dar atenção, desestabilizando a turma. O que não se verificava assim tão vantajoso, nem para os alunos nem para mim, uma vez que a turma ficava ainda mais instável enquanto aguardavam que lhes fornecesse as tarefas de recurso. Para conferir autonomia aos alunos, e de modo a que as atividades de recurso cumprissem a sua função, construímos um dossier para todos os alunos, onde foram divididos cada um com um separador distinto, onde eram colocadas todas as tarefas de recurso por uma determinada ordem. O aluno, quando terminava a atividade que estava a realizar, levantava-se ia ao dossier, pegava na tarefa de recurso que estava em primeiro lugar e ia realizá-la. Quando terminada, passava à próxima.

À semelhança da PP do 1.º CEB I, também na PP do 1.º CEB II, eram valorizadas as atividades de recurso, mas devido ao facto dos alunos, por serem de 4º aluno, serem já mais autónomos, não existiam tarefas específicas para esse fim, existiam sim, tarefas livres de ocupação desses mesmos tempos, pois os alunos após terminarem as atividades propostas pela professora, poderiam decidir o que pretendiam fazer (ler um livro, fazer um desenho, terminar um trabalho que não estivesse concluído, melhorar alguma produção escrita), e autonomamente ocupar o seu tempo.

Com a execução destas tarefas, e as estratégias utilizadas para a sua implementação, aprendi que as tarefas de recurso podem ser muito vantajosas, quer para os alunos, quer para os professores, no entanto, se não forem bem estruturadas e organizadas, de acordo com as características do grupo, e a sua autonomia, podem tornar-se um entrave, em vez de uma boa ferramenta pedagógica, limitando o tempo de qualidade de todos, em vez de o potenciar.

Outro aspeto que destaco como principal aprendizagem, nomeadamente ao nível da PP do 1.º CEB I, e que transporte para PP do 1.º CEB II, foi o facto de circular pela sala. Nesta PP, inicialmente não me deslocava pela sala, mantinha-me junto ao quadro sem me

aproximar dos alunos. Após muitas reflexões, com o meu par pedagógico e a professora supervisora, sobre qual seria a razão de, muitas vezes sentirmos a turma distraída, sobretudo os alunos das filas de trás, percebemos que talvez o problema se prendesse com o facto de não me deslocar pela sala, de não chegar de igual forma a todos os alunos. Daí em diante, passei a circular pela sala, mas ainda sem grande sentido pedagógico, deslocava-me pela sala, como apenas a minha presença pudesse minimizar essa situação, mas ainda não se verificava. Até que me comecei a deslocar pela sala com um sentido específico, com o intuito de conhecer e saber verdadeiramente as dificuldades e progressos de cada aluno, de os auxiliar, de os questionar, de os motivar.

Se na PP do 1.º CEB I, muitas vezes sentia dificuldade na gestão da turma pelo facto de circular pela sala, mas sem a preencher, uma vez que o fazia de forma muito individualizada, quase que como só existisse para um aluno de cada vez, sem manter uma ligação com toda a turma, na PP do 1.º CEB II, comecei a circular pela sala, logo desde início, mantendo sempre uma postura mais próxima de cada aluno, e ao mesmo tempo, mais ampla, no sentido em que não perdia a gestão da turma, por me aproximar apenas de um aluno. Conseguia individualizar o meu apoio a cada aluno, mas mantinha-me centrada e focada na turma, sem existir tanto distanciamento de uns alunos em detrimento dos outros. Com estas situações, aprendi que muitas vezes não basta estar, é preciso ser intencional com a nossa presença, focando a sua atenção, questionando-os, apoiando-os verdadeiramente. Dando-lhes voz, escutando-os, auxiliando-os, respeitando o seu tempo, espaço, características, mantendo o equilíbrio entre o seu espaço, e a necessidade da nossa presença.

Ainda no que diz respeito à gestão da turma, o facto de ter aprendido a importância de dar reforços positivos nos momentos certos, valorizando as suas conquistas e incentivando-os a fazer sempre melhor, revelou-se também uma mais-valia, e tornou-se uma aprendizagem facilitadora na gestão das turmas e, conseqüentemente na minha ação educativa, pois tal como ilustra Norberto (2005), o professor deve promover

a qualidade do clima da sala de aula, através da promoção da auto-estima dos alunos, cultivando uma comunicação pela positiva, onde o elogio e o reforço dos comportamentos correctos e ajustados em aula irão reforçar essa mesma autoestima, então os alunos tenderão, provavelmente, a assumir responsabilidades e a desenvolver a sua criatividade no processo de aprendizagem (p.56)

2.3.3. Ao nível da planificação e da intervenção

Em ambos os contextos das PP, a principal dificuldade por mim sentida, essencialmente no primeiro mês, prendeu-se com as previsões do tempo necessário para a realização de cada uma das atividades muitas vezes, planificava atividades em excesso ou em défice, por prever demasiado tempo, ou tempo insuficiente para a sua realização, o que dificultava não só a gestão da planificação, como as minhas intervenções.

Outra dificuldade por mim sentida, foi a flexibilização da planificação face às dificuldades, interesses e ritmos de cada aluno perante as atividades delineadas. Relativamente à gestão dos tempos das atividades, na primeira PP, o primeiro desafio foi adequá-las aos tempos previstos nos horários escolares da turma, pois a professora cooperante preferia que fossem cumpridos com algum rigor, o que dificultava toda a gestão da planificação.

Assim sendo, e à medida que fomos conhecendo melhor os alunos, começámos a contemplar, nos tempos previstos para cada área disciplinar, tempos diferenciados para as diferentes tarefas, prevendo um tempo para uma motivação que contextualizasse os conteúdos que iam ser trabalhados, depois um tempo para explorações em grande grupo, onde iam sendo colocadas algumas questões que orientassem os alunos a chegar ao que era pretendido, e introduzidos alguns conceitos, de seguida existia um tempo para registos e esquematizações do que havia sido trabalhado, um momento para praticarem o que haviam aprendido e, por fim, um tempo destinado à correção das atividades, onde se sintetizavam os conceitos e esclareciam dúvidas que pudessem surgir. Com o passar do tempo, estes desafios foram sendo melhor geridos e rentabilizados, conseguindo uma maior envolvência por parte dos alunos nas atividades, fluindo toda a ação educativa com mais naturalidade.

Na PP do 1.º CEB II, a dificuldade em gerir os tempos destinados a cada atividade, não se prendia tanto com os tempos previstos nos horários escolares da turma, pois existia uma maior possibilidade de articulação e flexibilização dos mesmos, mas sim com os tempos e ritmos muito distintos dos alunos, que tinham como consequência que para uns alunos as atividades fossem demasiado longas, e para outras demasiado curtas.

Fomos experimentando várias estratégias como, por exemplo, realizar as atividades em grande grupo. Esta estratégia não se revelou muito eficaz, pois a gestão do grupo tornava-se mais conflituosa, por existirem muitos alunos a querer participar. Depois tentámos

estipular com os alunos o tempo que, em média, seria necessário para resolver cada proposta, resultou melhor, mas ainda existiam algumas divergências. Até que, surgiram as recolhas de dados para os ensaios investigativos, e estes desafios foram suavizados, pois se por um lado existiam, no meu caso, atividades muito diversificadas e que iam ao encontro dos seus interesses (explorar os conteúdos estabelecendo conexões com as suas vivências e conhecimentos prévios, trabalhar em grupo e comunicar à turma os seus trabalhos) e necessidades (redigir produções escritas), existiam também diversos momentos de trabalho em grupo, estratégia esta que se revelou uma mais valia, minimizando a dificuldade na gestão dos ritmos e tempos de cada aluno, face às atividades planificadas, tal como o trabalho partilhado e cooperativo. Assim sendo, tentámos, a partir dessa altura, sempre que possível, planificar atividades contemplando estas estratégias. Experimentar estas estratégias permitiu-nos uma maior aproximação dos alunos, minimizando os desafios que ao início dificultavam, não só a nossa ação educativa como as suas aprendizagens, como os comportamentos da turma, a sua motivação nas atividades propostas, a discrepância sentida entre o tempo e ritmo de cada um, a previsão dos tempos destinados à realização das atividades, entre outros.

Outro aspeto que se revelou fundamental para melhorar a minha ação educativa, a gestão dos tempos previstos na planificação e conseqüentemente a gestão da turma, foi o facto de aprender a flexibilizar a planificação, tornando-a um instrumento orientador da minha ação educativa, sem antes ser um entrave a ela, na medida em que a passámos a utilizar como um documento orientador, que é, e não como um documento a cumprir rigorosamente como planificado, sem contemplar as características dos alunos, e sem espaço para lhes dar voz (Arends, 1995). Assim sendo, delineávamos o que iríamos realizar em cada momento e que estratégias metodológicas iríamos utilizar, mas de forma menos rigorosa, no sentido em que planificávamos, de modo geral as atividades, mas com o intuito de dar voz aos alunos, sempre que possível.

Por exemplo, na turma de 4.º ano, passámos a contemplar no plano do dia, quando pertinente, um tempo para os alunos apresentarem um livro ou algum contributo que fosse considerado relevante, e que os alunos, por sua iniciativa queriam partilhar com os colegas. Também na turma de 1.º ano, os alunos levavam, por iniciativa própria, diversos livros de histórias infantis para a escola, e muitas vezes eram lidas e integradas na nossa planificação, partindo sempre que possível, delas para o que havia sido planificado. Tal

como refere Padilha (2001) cit. por Cavalcante (2007), um “plano é um guia e tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto” (p.20).

Assim sendo, aprendi que planificar pode ser uma ação muito controversa, na medida em que pode ser um instrumento facilitador e potenciador de aprendizagens, ou, por outro lado, um instrumento castrador de todo o desenvolvimento, consoante a maneira como o professor a concebe e utiliza.

Relativamente às dificuldades sentidas ao nível das intervenções, na PP do 1.º CEB I, inicialmente prenderam-se com o tipo de posturas por nós pensadas, a motivação dos alunos e a gestão da turma, aspetos estes que fomos percebendo que se influenciavam uns aos outros, levando por vezes a outros desafios, como por exemplo a instabilidade da turma e o desinteresse perante determinadas atividades. O primeiro aspeto revelou-se um enorme desafio, pois as atividades apresentadas por vezes não captavam a atenção dos alunos, não os motivavam e isso levava a turma a ficar mais inquieta, tornando-se difícil a sua gestão. Como esclarecem Balancho e Coelho (1996), a motivação é essencial no sucesso do ensino e da aprendizagem, uma vez que, os alunos quando estão motivados, envolvem-se mais nas atividades e conseqüentemente adquirem aprendizagens significativas, desenvolvendo assim competências e novos interesses e curiosidades em saber mais.

Ao refletir com o meu par pedagógico, e com as professoras cooperante e supervisora, chegámos à conclusão de que, o que poderia estar na origem da irrequietude observada, poderia ser a forma como estávamos a lecionar, pois, como era o primeiro contacto com o 1.º CEB, enquanto mestrandas, a conceção que tínhamos desses mesmos anos de ensino, prendia-se com as nossas experiências e vivências, aquando alunas do 1.º CEB, quando o frequentámos, e por isso, inicialmente apresentámos propostas de trabalho demasiado formais, tentámos ser um pouco mais transmissivas, sem reconhecer que, embora no 1.º CEB, continuavam a ser crianças e interessar-se pelo mesmo tipo de atividades que lhes eram prazerosas no Jardim de Infância.

Assim sendo, começámos por implementar diversas atividades, que iam ao encontro dos seus interesses, como por exemplo contar histórias, fazer pequenas dramatizações e recorrer a outras estratégias que contextualizassem o que iria acontecer a seguir, alguns

jogos, canções, músicas, lengalengas, focando a atenção das crianças, tornando as atividades mais lúdicas. Através da implementação destas estratégias, pude constatar que, partindo de atividades lúdicas, os alunos conseguem assimilar os conceitos, e realizar aprendizagens mais complexas, de forma mais facilitada e efetiva (Neto, 2001, cit. por Pires, 2009, p. 11). Destaco em particular uma dramatização que surgiu para introduzir a letra “M”, quando me mascarei de Mimi, e comigo carregava apenas objetos começados pela letra “M”, (uma mala, uma muleta, um macaco de peluche, umas meias), e depois fui retirando os objetos da mala e fui contando uma história, em que descrevia a Mimi, os seus gostos e preferências. Posteriormente convidei os alunos a participarem na história, e a descobrir que mais objetos poderia transportar ou gostar a Mimi, os alunos foram participando, eu só dizia se poderia ser ou não. Até que um aluno, disse um objeto iniciado pela letra “m”, confirmei que poderia, e ele rapidamente disse: “já sei, todos os objetos começam por “m”, é a letra que vamos aprender hoje”. Como foi visível, através desta dramatização, recorrendo a estas motivações as crianças sentiram-se “(...) motivada[s] a cooperar com os outros, a expressar os seus sentimentos, desejos, interesses e anseios (...)” (Pires, 2009, p.30).

Recorremos também a atividades experimentais, por exemplo, para introduzir os conceitos de doce, amargo, ácido e salgado. (Consultar anexo 3). Começámos por contar uma história, em que um cozinheiro ia participar num programa do “Masterchef”, e tinha de colocar os alimentos ou ingredientes, nas respetivas panelas, consoante o seu sabor. Os alunos ligaram às panelas, alguns ingredientes e alimentos de acordo com as suas conceções acerca dos seus sabores. De seguida, vendámos os alunos, chamando-os um a um, para lhes dar a provar um dos seguintes ingredientes ou alimentos, (açúcar, iogurte natural, limão, chocolate e sal), que tinham de provar sem se pronunciarem relativamente ao seu sabor do mesmo, nem identificarem de que alimento ou ingrediente se tratava. Após todos os alunos terem provado, questionámos quem provou o quê e que sabor tinha. A partir das respostas dos alunos, fomos discutindo e clarificando os conceitos de doce, amargo, ácido e salgado, e os alimentos e ingredientes que tinham cada sabor. Por fim, os alunos voltaram a ajudar o cozinheiro, levando os alimentos e ingredientes certos às respetivas panelas, confrontando as novas opções com as iniciais, o conhecimento adquirido previamente, com o conhecimento formal, fundindo os dois num conhecimento mais aprofundado e científico. Como especifica o documento Aprendizagens Essenciais – 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do meio, 2018:

Ao iniciar a escolaridade obrigatória, a criança já vivenciou um conjunto de experiências nos diversos contextos em que esteve inserida. A assunção desta realidade significa que a criança traz para a escola ideias, representações e preconceções referentes ao Meio Social, Natural e à Tecnologia, fruto da interação com os pares ou adultos que com ela convivem e da exploração dos espaços, dos objetos e dos materiais, conhecimento que importa aprofundar e estruturar (p.2).

Além das estratégias acima mencionadas, e para facilitar a aprendizagem dos alunos, que por vezes demonstravam dificuldades em entender os conceitos, sem os puder experimentar e concretizar, fomos recorrendo, sempre que possível a materiais didáticos concretizadores. Por exemplo, para trabalhar a adição, elaboramos diversas tarefas que envolviam a decoração de uma árvore de Natal, com bolas de quatro cores diferentes (azuis, amarelas, verdes e vermelhas). Nesta proposta, a mestrandia lia a tarefa, e os alunos tentavam resolvê-la, depois de todos terminarem, iam sendo convidados a ir ao quadro verificar se a sua resposta estava correta, e se existiam mais respostas possíveis, enfeitando uma árvore de Natal com as respectivas bolas. Esta estratégia, revelou-se extremamente eficaz, pois, os alunos aprendiam com mais facilidade ao puder manipular os objetos, utilizando-os para concretizar as suas aprendizagens, sem que estas fossem abstratas. (Consultar anexo 4).

Com o passar do tempo, fui construindo uma nova visão do 1.º CEB, uma visão holística também nestes anos de ensino, onde todos os saberes se interligam entre si, e com os saberes da vida, do quotidiano, sem que exista uma aprendizagem isolada dos seus conhecimentos do mundo, e sequenciada por áreas disciplinares.

No que diz respeito às intervenções na turma de 4.º ano, a gestão do grupo e desmotivação dos alunos, ainda que, para nós, menos complexas do que na turma de 1.º ano, também foram dificuldades que tiveram de ser contornadas. Assim sendo, foram experimentadas, também, diversas estratégias e metodologias diversificadas, tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos. Destaco, em particular, a utilização de novas tecnologias em sala de aula. Utilizámos várias vezes o *Plickers*, quer para introduzir e consolidar conceitos, quer para fazer revisões para as fichas de avaliação, pois os alunos, através deste recurso mostravam-se empenhados, participativos, e revelavam aprender e relembrar-se de forma efetiva os conceitos. Como referem Lencastre e Araújo (2007), cit. por Virgílio (2016), as novas tecnologias na educação revelam-se como, “um avanço na qualidade da aprendizagem e no aumento significativo e efectivo do ensino através da aplicação de uma metodologia mais apropriada às novas gerações” (p. 628).

Contudo, mesmo a utilização da ferramenta *Plickers*, que motivava os alunos e era algo do seu interesse, suscitou algumas dificuldades, principalmente no momento de se verificarem os resultados obtidos, existiram por vezes comentários pejorativos, da turma, perante os resultados de alguns colegas. Não querendo abdicar desta ferramenta, que se revelava tão proveitosa e prazerosa para os alunos, foi necessário encontrar estratégias para a utilizar sem que, fosse fonte de comportamentos menos desejados. Tentámos mostrar os resultados pergunta a pergunta, depois só no final de todas as questões, entre outras, mas existiam sempre alguns comentários menos agradáveis. Pensámos então em realizar algumas dinâmicas, promovendo a valorização de cada elemento do grupo e no grupo, bem como de si próprios e do outro. Destaco em particular uma dinâmica em que cada aluno era convidado a vir à frente da turma, a pegar numa caixa que tinha um telemóvel, supostamente com uma fotografia de uma pessoa da turma, e a dizer qualidades dessa mesma pessoa para que os outros alunos pudessem adivinhar de quem se tratava. O telemóvel encontrava-se com a câmara frontal ligada, e por isso, cada aluno via-se a si próprio. Além de revelarem extrema dificuldade em enumerar qualidades suas, nenhum aluno conseguiu identificar quem é que o colega estava a descrever. Por fim foram convidados, um a um, a enumerar duas qualidades suas, e duas de um colega à sua escolha.

No final desta dinâmica, refletimos sobre a importância de nos conhecermos a nós próprios, de nos darmos a conhecer aos outros, de sabermos elogiar em detrimento de criticar, de valorizar as pessoas que estão à nossa volta, de sermos todos parte de um grupo, e por isso cada um ser importante no mesmo. Os alunos revelaram-se pensativos, e deste dia em diante, alteraram alguns dos seus comportamentos para com os colegas. Mostravam-se mais atentos e compreensivos para com o outro, abdicando dos comentários que faziam anteriormente, passando a dizer “para a próxima corre melhor”, “todos erramos”, entre outros.

Com estas dinâmicas, foi possível intervir em termos de educação para a cidadania, contribuindo para a formação dos cidadãos do futuro, que segundo o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), deve ser um cidadão “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia”; “que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta”; “que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da

cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (p.10)

Ao utilizar esta ferramenta, aprendi que muitas vezes, não basta utilizar algo que é do interesse dos alunos, e que os motiva, pois estas ferramentas, podem causar outros desafios com os quais não contamos, que não se revelam apenas potenciadoras de novas aprendizagens, mas que podem despoletar outros comportamentos menos favoráveis à harmonia existente na turma, reprimindo alguns alunos. Neste caso, ainda que se tenham verificado resultados muitos positivos, e um grande envolvimento por parte dos alunos, foi necessário pensar em diversas estratégias, para que da sua utilização não resultassem situações constrangedoras, como as acima referidas.

É neste sentido, que devemos ter o cuidado de promover atividades justas para todos e criar ambientes positivos de aprendizagem, onde todos possam participar e interagir sem receio de errar, garantindo a harmonia e o respeito entre todos, valorizando não só atividades de caráter cognitivo, mas potenciando atividades onde possam ser trabalhados valores, onde os alunos sejam confrontados com situações problemáticas e dilemas morais, onde tenham de partilhar ideias e encontrar soluções para os resolver, cooperando entre si, respeitando as opiniões dos outros, permitindo que aprendam e se desenvolvam globalmente como seres humanos.

Outro aspeto que foi para mim uma dificuldade, foi encontrar estratégias para promover a participação e o envolvimento de todos os alunos, para que pudessem aprender de forma significativa na sala de aula, pois devido aos seus ritmos tão divergentes de trabalho e de aprendizagem, por vezes sentíamos que não tínhamos proporcionada as mesmas oportunidades a todos os alunos, pois se a maioria dos alunos adquiria determinada aprendizagem, tendíamos em avançar para outra atividade, deixando por vezes, os alunos que revelavam mais dificuldades, um pouco esquecidos. Tal como acontecia nas participações orais dos alunos, onde participavam quase sempre os alunos mais desinibidos, em detrimento dos mais tímidos. Para isso, começámos a propor mais trabalhos de grupo e a pares, para que alunos mais competentes, pudessem auxiliar alunos menos competentes. Estratégia esta que também nos permitiu apoiar os alunos de forma mais individualizada, pois além dos alunos se entrem ajudarem, de cooperarem uns com os outros, também nos era mais fácil atender todas as solicitações, dedicando a cada grupo e a cada aluno mais tempo de qualidade, uma vez que, enquanto os grupos trabalhavam

entre si, autonomamente, poderíamos auxiliar os restantes grupos e alunos com mais tranquilidade, investindo mais tempo nas suas dúvidas, sem deixar a restante turma sem trabalho, à espera de orientações do professor, uma vez que eles próprios se organizavam consoante o trabalho a desenvolver. É neste ambiente de partilha de aprendizagens, recursos, saberes e opiniões que os alunos se ajudam mutuamente e assim constroem as suas aprendizagens em conjunto (Lopes & Silva, 2010).

Ainda que vencidas algumas dificuldades, surgiram ao longo da PP também novos desafios. Desta vez associados à seleção de material didático para auxiliar os alunos na conceptualização de aspetos do meio físico envolvente designadamente, os aspetos da costa.

As imagens selecionadas, suscitaram muitas dúvidas, pois, na maioria dos casos, era apresentado determinado aspeto da costa, com a respetiva legenda, mas surgiam outros aspetos da costa na mesma imagem, dificultando a identificação dos mesmo, por outro lado, o facto da maioria das imagens não estar à escala, e de apresentar perspetivas muito distintas, impossibilitava a identificação correta dos aspetos da costa, deixando algumas dúvidas, sobre qual o aspeto da costa apresentado em cada imagem, e sobre o porquê de cada imagem evidenciar um aspeto da costa em detrimento de outro, que também se visualizava na mesma imagem.

Refletindo sobre esta dificuldade, e em conversa com a professora supervisora, decidimos recorrer ao Google Maps, e juntos irmos aproximando as imagens, até encontrarmos o aspeto da costa que pretendíamos explorar, observando-o nas diversas vistas, perspetivas, à escala e enquadrados nos respetivos locais. Com esta estratégia os alunos entenderam as especificidades de cada aspeto da costa, bem como o porquê de serem uns em detrimento dos outros. (Consultar anexo 5). A partir desta situação, aprendi que, embora as imagens possam ser uma ferramenta pedagógica de elevado potencial, podem também tornar-se um grande entrave nas aprendizagens dos alunos, deixando-os confusos. É neste sentido, que o professor deve ser crítico em relação as informações recolhidas, analisando-as e comparando-as com outros documentos, para verificar a sua credibilidade e certificar-se que não irão induzir os alunos em erro (Lencastre & Chaves, 2003).

Por fim, uma dificuldade que não foi para nós menos desafiante, foi o facto de, por vezes, não conseguirmos responder às questões colocadas pelos alunos, especialmente na

disciplina de estudo do meio, pois, por melhor que nos tivéssemos preparado ao nível dos conteúdos, existiam, por vezes, questões que nos deixavam sem resposta. Perante esta dificuldade, combinamos com os alunos, que quando surgissem questões mais complexas, para as quais não soubéssemos a resposta de imediato, pesquisávamos em conjunto, no momento, ou nos comprometíamos a pesquisar em casa, dando-lhes novas informações no dia seguinte. Após acordadas estas estratégias, passámos a gerir, nós e os alunos, de forma mais natural esta situação, que ao início nos deixava extremamente inquietas, pois aprendi que o professor deve encarar estas situações com toda a naturalidade possível, assumindo que embora não saiba tudo, estará sempre disponível para pesquisar, investigar e aprender mais, para que todas as dúvidas dos alunos sejam esclarecidas.

Todas as estratégias acima mencionadas, se tornaram para nós aprendizagens no sentido em que se traduziram em estratégias de sucesso, minimizando as dificuldades sentidas. Aprendemos, não só a escutar os alunos, como a conhecê-los verdadeiramente, o que nos permitiu pensar em estratégias que fossem ao seu encontro, e lhes proporcionassem aprendizagens com sentido e num ambiente favorável ao seu crescimento, aspeto que se tornou fundamental para o sucesso desta PP.

Além disso, sinto que adquiri um alargado repertório de possibilidades de atuação, bem como aprendi a refletir mais acerca da minha ação educativa, a identificar situações problema, a pensar em estratégias que as pudessem minimizar, a experimentá-las e adequá-las sempre que necessário, a não ter receio de diversificar as estratégias utilizadas, a arriscar mais e a adaptar-me melhor às características da turma.

2.3.4. Na avaliação

No que diz respeito à avaliação, esta revelou-se também um enorme desafio, uma dificuldade que foi sendo transformada em aprendizagens. No entanto sinto que ainda existem muitas mais aprendizagens sobre como avaliar, o que avaliar, que instrumentos utilizar, como os diversificar, para conceber, implementar, melhorar e aperfeiçoar ao longo de toda a minha vida profissional.

Inicialmente, na PP do 1.º CEB I, por não sabermos muito bem o que avaliar, como avaliar, de que forma, com que instrumentos, e por ainda nos estarmos a adaptar a este

novo contexto e realidade, fomos apostando mais noutros desafios que foram surgindo, como a gestão da turma e as estratégias que poderíamos utilizar para motivar os alunos, que não conseguimos dedicar-nos à avaliação, e por isso, nesta PP não realizámos avaliações da turma com um formato definido e estruturado previamente, recorrendo apenas a notas de campo.

Na PP do 1.º CEB II, foi-nos proposto ir mais longe, começando por avaliar uma atividade por semana. Para recolher dados para o efeito foram construídas tabelas, compostas por uma coluna onde eram enumeradas as competências que os alunos deveriam desenvolver com a proposta a ser avaliada, outra com a descrição das atividades, onde explicávamos o que iria acontecer, e evidências onde recolhíamos expressões, comentários, afirmações dos alunos, que de alguma forma nos permitissem avaliar como se encontravam face à aquisição de determinada competência, outra com registos fotográficos dos alunos a realizarem determinada atividade, que era preenchida sempre que possível, e, por fim, outra onde seria realizada a avaliação, com base nos dados recolhidos, dos alunos observados ao longo daquela atividade.

Ao longo do tempo, fomos experimentando várias estratégias, como avaliar só alguns alunos em determinada proposta, depois avaliar todos os alunos apenas nalgumas competências, passando depois a avaliar toda a turma no decorrer de toda a proposta. No entanto, em qualquer uma das modalidades por nós experimentada, parecia que a avaliação estava a ser realizada sem sentido. Sentíamos que não lhe estávamos a dar nenhuma finalidade pedagógica, além de registar de forma isolada, alguns aspetos sobre o desempenho dos alunos naquela proposta.

Até que começámos a articular as avaliações, com as planificações e com as reflexões. E fomos sentindo cada vez mais, a importância de avaliar os alunos, tornando a nossa ação educativa mais centrada nos seus interesses e necessidades.

Destaco em particular as avaliações realizadas aquando a exploração da obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago, pois foi através da reflexão sobre as atividades e as respetivas avaliações que as planificações seguintes puderam ser melhoradas e enriquecidas, com o intuito desenvolver a compreensão leitora dos alunos acerca das obras, principalmente ao nível das questões colocadas por nós para os auxiliar a pensar sobre a obra, acrescentando nas explorações seguintes mais questões de nível inferencial

e crítico, em detrimento das questões de nível literal, pois os alunos desmotivavam mais perante estas questões, mostrando preferência por questões que lhes permitissem um maior envolvimento com a obra. Foi neste momento que passei a entender a avaliação como uma “(...) recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Peralta, 2002, p. 27).

É de salientar que, as avaliações realizadas, foram utilizadas, sempre que possível para dar *feedback* aos alunos sobre as suas aprendizagens, dificuldades, evoluções, onde teriam de apostar mais e investir mais tempo e concentração, como poderiam melhorar, entre outros aspetos. No entanto, e embora tenhamos selecionado sempre diferentes alunos, para que todos pudessem ser avaliados nalgum momento e receber o respetivo *feedback*, sinto que a avaliação realizada desta forma não terá sido justa para os alunos, uma vez que não foram todos avaliados em todas as atividades, ficando sem saber onde poderiam melhorar, ou como o poderiam fazer.

2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que todo este percurso, repleto de altos e baixos, me permitiu um novo olhar acerca do 1.º CEB, pois, crescendo todos os dias em comunidade, aprendendo com os alunos, famílias e outros intervenientes de ação educativa, e acima de tudo pude perceber de forma mais evidente a importância de trabalharmos sempre os conteúdos associados ao concreto, às experiências do quotidiano, à vida, ligados às emoções, aos valores, de sonharmos e edificarmos todos os dias o processo de ensino aprendizagem de forma holística, plena e autêntica, sem nunca descurar a vida da escola da escola da vida. Além disso, pude entender o 1.º CEB, como um tempo de aprendizagens harmonioso, onde os alunos também podem aprender de forma completa e global, contemplando todos os saberes da vida em sociedade, próprios do ser humano, e não como um ensino transmissivo, sequenciado e onde os alunos não têm voz no seu processo de ensino e aprendizagem, com o concebia inicialmente, devido às minhas experiências enquanto aluno deste ciclo do ensino básico.

Neste momento, sinto-me preparada para abraçar novos planos e projetos, vivendo, sendo, fazendo e acreditando todos os dias mais, na educação e no seu enorme contributo para a construção de uma sociedade livre, justa, crítica, civilizada, cooperativa, solidária e acima de tudo unida num todo harmonioso.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na segunda parte do presente relatório, apresenta-se o ensaio investigativo realizado em torno da CL que os alunos desenvolvem, a partir de diferentes abordagens didáticas, atividades diversificadas, propostas de escrita, partilhas e comunicações das mesmas e elaboração de recontos, partindo da leitura de obras literárias.

Na realização da dimensão investigativa, participaram vinte alunos duma turma de 4.º ano do 1.º CEB, sendo que, apenas seis desses alunos são sujeitos do estudo. Esta encontra-se dividida em 5 capítulos. No capítulo I, será apresentada uma introdução referente ao presente estudo, onde serão contemplados aspetos como a motivação que despoletou o estudo, a questão de investigação delineada e os respetivos objetivos, bem como o contexto, a pertinência e a relevância do mesmo. No capítulo II, é apresentado o enquadramento teórico que sustentará todo este ensaio investigativo. No capítulo III, serão apresentadas as opções metodológicas tomadas no decorrer deste estudo, os sujeitos do estudo, os critérios definidos para a sua seleção, a descrição das atividades implementadas, a justificação das opções metodológicas das diferentes abordagens didáticas das obras, a justificação da escolha das obras, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, os procedimentos e as categorias e subcategorias delineadas. No capítulo IV, serão apresentados, analisados e discutidos os dados, e no capítulo V as principais conclusões do estudo, tal como as limitações sentidas no decorrer da sua execução, sugestões para futuras investigações e por fim, uma reflexão final referente ao estudo realizado.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

No decorrer deste capítulo, serão apresentadas a motivação que despoletou o estudo, a questão de partida delineada e os respetivos objetivos, bem como o contexto, a pertinência e a relevância do presente ensaio investigativo.

1.1.MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

A leitura ou a escuta de obras literárias, a sua interpretação e atribuição de significados em harmonia com a vida, o misto entre o real e o imaginário, o cruzamento sublime entre o que se lê/escuta e o que se vive, sempre foi algo que me fascinou. Os livros sempre se

revelaram para mim um passaporte para viagens, de dentro para fora, e de fora para dentro de mim própria, marcadas pelas maravilhosas descobertas e sensações que vagueiam entre o ler, o sentir e o ser!

Contemplando as maravilhas da escuta de obras literárias, ainda na minha infância, fui aprofundando esta relação, até que, com o passar do tempo, pegar numa caneta e desenhar numa folha os grafemas que traduziam imagens e emoções, que a leitura e a compreensão das obras me despertavam, se manifestou uma forma inexplicável de ser e sentir, o que quisesse, quando quisesse e como quisesse.

Talvez esta relação fosse para mim um amor à primeira vista, e é! Mas nem sempre o foi, pois, a escola numa tentativa de formatar o sentir que é pessoal e intransmissível, quase fez desvanecer este encantamento. No 12.º ano de escolaridade, as classificações dos elementos de avaliação, relativos à disciplina de Português diminuíram drasticamente. Sentindo-me injustiçada, tentei compreender quais as dificuldades a superar, ao que me foi respondido que tinha de apostar mais na análise dos poemas, uma vez que estavam insuficientes, pois não se aproximava da análise que a docente considerava correta. Daquele dia em diante seria suposto que existisse apenas uma análise, previamente delineada, para cada poema. Foram tempos delicados, mas mesmo com classificações injustas, continuei a analisar os poemas por mim. No entanto, poderia ter-me sentido receosa, a não o fazer, e era apenas mais uma, que perdia a oportunidade de me envolver com a leitura e com a escrita, como tantos o fizeram.

Confusa com este método de ensino, mas certa desta relação entre a leitura, a escrita e a vida, senti-me sempre interessada em, no meu futuro profissional, proporcionar aos alunos momentos em que pudessem ser eles próprios perante as suas leituras, auxiliando-os a (re)descobrirem-se e a (re)construírem-se, sempre que possível, através desses momentos, tornando-os prazerosos.

Ainda em busca de oportunidades que pudessem vir a despoletar um estudo neste sentido, na PP do 1.º CEB II, foi-me proposta a exploração da obra literária *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, seguindo algumas diretrizes presentes no manual de português. E assim foi, mas na verdade foi muito mais do que isso, pois, ao permitir que essa relação, entre os alunos e o texto acontecesse, que as partilhas de ideias fluíssem, os alunos foram-se

mostrando cada vez mais motivados em interpretar e compreender a obra, em relacioná-la com as suas vidas, em atribuir-lhe significados.

Na tentativa de minimizar nos alunos o sentimento que a escola me havia feito sentir, decidi aprofundar mais esta questão, partindo para a realização do presente ensaio investigativo. Para isso recorri à exploração de obras literárias, através de diferentes abordagens didáticas, não só promovendo atividades de maior interação entre o texto, o leitor e o contexto, como também de interações, mais reduzidas e limitadas, onde apenas eram contempladas interações entre o leitor e o texto, sem a influência do contexto, para entender, se, no fundo, a forma como a escola desafia os alunos, tem ou não influência no seu desenvolvimento e aprendizagem.

1.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

O presente ensaio investigativo foi desenhado com o intuito de responder à seguinte questão de investigação: “De que forma diferentes abordagens didáticas influenciam a CL dos alunos acerca das mesmas?”

Para melhor encontrar possíveis respostas à questão de investigação acima referida, foram definidos os seguintes objetivos:

- 1) Perceber qual o tipo de abordagem didática das obras que mais influencia a compreensão leitora dos alunos sobre a obra.
- 2) Constatar se diferentes abordagens didáticas à leitura e exploração de propostas, em torno da leitura de obras literárias, influenciam ou não a compreensão leitora dos alunos, e, em particular, a compreensão da obra estudada.
- 3) Compreender como se comportam os alunos mais e menos competentes face a duas abordagens didáticas distintas.

1.3. JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

No início desta PP, no decorrer da exploração da obra *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, através de algumas propostas didáticas mencionadas no manual de português, em vigor na respetiva turma, foram por mim observados diversos interesses por parte dos alunos, em explorar a obra posicionando-se criticamente sobre a história, numa interação

constante entre o seu intelecto, a sua vida e a mensagem presente na obra. Assim sendo, e tendo em conta que a sociedade contemporânea exige cada vez mais a participação dos cidadãos no exercer dos seus direitos e deveres, necessitando por isso, que sejam dotados de competências, não só específicas de determinada área, mas transversais, como é o caso da resolução de problemas, do trabalho em cooperação, da autonomia, do pensamento crítico, da solidariedade, da democracia, do respeito pelo outro, da partilha de ideias e opiniões, da sensibilidade e da argumentação, cabe à escola potenciar uma vasta panóplia de atividades que lhes permitam tornar-se aptos para corresponder a estas necessidades, tornando-se assim cidadãos proativos e responsáveis. (Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Ucha, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017; Gomes, 2016).

Assim sendo, estimular a comunicação com o outro, a cooperação, a partilha, a interação, a reflexão, a argumentação, o espírito crítico, a escrita conferindo-lhe diversas funcionalidades, torna-se extremamente vantajoso, da mesma forma que, confrontar os alunos com diferentes tipos de propostas e estratégias, os torna mais seletivos, permitindo-lhes formular opiniões de acordo com preferências, ao mesmo tempo que os torna dotados de estratégias para enfrentar as adversidades, e a frustração, bem como, em situações de sucesso, os leva a sentirem prazer ao realizar este exercício (Niza e Martins, 1998; Santana, 2007; Solé, 1998).

Ainda assim, permitir que coloquem a leitura e a escrita em interação, no sentido de promover a CL, quer das obras literárias, quer de si próprios e do mundo envolvente, além de os tornar bons leitores, permite-lhes contactar com as várias funcionalidades da leitura e da escrita, estimula a comunicação, auxilia-os a escrever com diferentes intenções e destinados aos diversos públicos, bem como os torna autónomos e proficientes, quer ao nível destas competências, quer ao nível de outras transversais, acima mencionadas. (Batista, Viana e Barbeiro, 2011; Soares, 2010; Weaver, 1988, cit. Por Sim-Sim, 2006; Sequeira, 1990; Torres, 2008).

Deste modo, e tendo em conta que “[...] o leitor não nasce, faz-se”, cabe à escola permitir que cada aluno possa ser um bom leitor. Dioniso (2000, p. 41)

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao longo do presente capítulo, serão apresentados e esclarecidos os conceitos que delinearão o ensaio investigativo apresentado, bem como a sua respetiva fundamentação teórica, que norteará a elaboração de todo o relatório.

Para melhor clarificar a questão de investigação definida, como ponto de partida do presente estudo, foram abordados alguns conceitos, como literatura infantil, narrativa, literacia, escrita, leitura e compreensão leitora.

Além dos conceitos acima mencionados, foram explicitados alguns tópicos, como a escrita numa perspetiva sociocultural, a leitura tendo em conta uma relação social, a interação entre a leitura e a escrita, a estrutura e avaliação de um reconto e o papel do professor como facilitador da aprendizagem da CL, no 1º CEB.

2.1. LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil nem sempre foi concebida como é atualmente, pois se este tipo de literatura é vista por Rosemberg (1985), como “(...) uma forma de comunicação historicamente determinada onde o emissor é o adulto e o receptor a criança.” (p. 29), a sua definição dependerá certamente da conceção que a sociedade estabelece sobre a criança, que, como se sabe, nem sempre foi a mesma. Como evidencia Coelho (1984), a criança foi entendida durante largos anos como, “um adulto em miniatura”, e por isso mesmo, “(...) os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos.” (Coelho, 1984, p. 12).

Atualmente, existem ainda algumas relutâncias acerca de LI, pois verifica-se alguma controvérsia no que lhe diz respeito, ser ou não integrada na classe da Literatura, uma vez que o seu público abrange, cada vez mais, uma vasta panóplia de faixas etárias. Ainda que o público alvo desta categoria da literatura sejam as crianças, o que muitas vezes se verifica, é também uma enorme adesão por parte dos adultos a esta categoria da literatura (Góes, 1984; Riscado cit. Por, Oliveira, 2011).

Ainda que dúbio o seu conceito, o que é irrefutável é que a LI se verifica como uma ferramenta de elevado potencial no que diz respeito ao processo formativo dos alunos, pois o seu envolvimento com a história permite-lhe que se posicione perante ela,

colocando o leitor em atividade constante, o que pode despoletar inúmeras experiências e emoções (Pires, 2000).

É nesta perspectiva que a LI é uma forte aliada à visão holística do desenvolvimento dos alunos, pois se por um lado, ouvir e ler histórias permite desenvolver competências ao nível dos conhecimentos linguísticos, da escrita e da leitura, por outro, promove uma multiplicidade de saberes que dela emergem, como por exemplo, o contacto com o mundo da fantasia e da ficção, a identificação com determinadas ações, sentimentos, emoções e interesses das personagens, a projeção do seu mundo através das histórias, a relação do seu “eu” com o “eu” do autor, a partilha, a troca de experiências, o seu entendimento acerca do mundo, a descoberta da sua identidade, a sua projeção individual e social (Barros, 2014).

É por isso que a LI, desempenha um papel extremamente relevante no desenvolvimento dos alunos, pois como evidencia Balça (2010)

(...) a literatura infantil encerra, para além de uma função lúdica e de uma função estética, uma função formativa, e neste sentido pode auxiliar as crianças a compreenderem e a aceitarem o Outro. A leitura do texto literário, porque confina uma dimensão estética, mas também simbólica, pode consentir uma leitura intercultural, que possibilita à criança leitora abrir perspectivas e lançar um primeiro olhar, que lhe permita conhecer e aprender a aceitar e a conviver com o Outro (p.48).

Para que estas potencialidades se tornem efetivas, é necessário que os textos sejam selecionados de acordo com a faixa etária em questão, pois as especificidades dos mesmos devem ir ao encontro do seu público alvo. Tal como sugere Ramos (2015), a “Literatura infantil compreende uma produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária (...)” (p.118).

Estas especificidades prendem-se essencialmente com o tipo de texto, pois este apresenta elementos extremamente importantes para que a leitura seja apelativa para os mais novos, como por exemplo: as aventuras e peripécias que se desenrolam em lugares menos comuns, a confrontação dos personagens com os perigos e os medos, a luminosidade e poder de transformação que estas exibem, as habilidades humanas associadas a objetos e animais, entre outros (Griswold, 2006, cit. por Azevedo, 2010).

Sabemos ainda que é a narrativa o tipo de texto mais utilizado na LI, pelas suas potencialidades, mas também pela liberdade que oferece ao leitor para participar na história, para se identificar, rever e projetar nela e a partir dela. Como evidencia

Durmotier (1989) “(...) é a ordem da narrativa que produz a ordem do mundo” (p.13). Pois, segundo Bruner (2002), é através da narrativa que

(...) concebemos um mundo real que se adapta às histórias que contamos a seu propósito, mas temos a capacidade de recontar outras histórias que nos falam de acontecimentos que presumimos possíveis num mundo que supomos real. (p.91).

É neste sentido que a narrativa e a realidade se fundem na formação dos indivíduos.

2.2. NARRATIVA

Têm sido muitos os estudos delineados no sentido de procurar uma definição consensual de narrativa, no entanto, e ainda que existam algumas ambiguidades, surgem aspetos transversais a todos os estudos.

É nesta busca de encontrar singularidades que nos permitam afirmar que estamos perante um texto narrativo, que surgem diversos estudos realizados essencialmente por Propp (1928/1983). Estes estudos debruçam-se sobre as regras da narrativa, e definem uma que se verifica comum aos vários textos narrativos: a existência de uma estrutura comum ao longo da história, que permite ao leitor organizar a informação e encadear as diversas partes do texto de forma lógica e com sentido. (Propp, 1928/1983, cit. por Viana, 2001).

Posteriormente, Jung (1945-1984) sugere quatro fases distintas, evidentes na estrutura da narrativa. São elas a exposição, o desenvolvimento da ação, a culminação ou peripécia e a solução ou resultados. Na exposição, são apresentadas as personagens, a situação inicial e a ação. No desenvolvimento da ação, surge a interligação entre a situação inicialmente apresentada e os acontecimentos que vão surgindo e permitem que esta de desenrole. Na culminação ou peripécia, surgem alguns pormenores da história e desencadeiam-se os acontecimentos fulcrais, que irão gerar algum problema ou conflito. Por fim, na solução ou resultados, dão-se as resoluções dos conflitos que surgiram ao longo da história (Jung, 1945/1984, cit. por Vieira, 2001).

Indo ao encontro de Jung, Mandler e Johnson; Stein e Glen; Rumelhart e Thorndike, cit. por Giasson (2000), sugerem seis categorias da narrativa, são elas: *A exposição*, momento onde são apresentadas as descrições das personagens, do tempo e lugar e as ideias principais; *o acontecimento desencadeador*, que diz respeito ao momento onde a história se vai desenrolar - geralmente aparece como um elemento surpresa, pois surge um acontecimento inesperado, que é frequentemente introduzido pela expressão “Certo dia”

ou “Um dia”; *a complicação*, que é o momento em que a personagem ou personagens reagem de alguma forma ao elemento desencadeador, definindo um objetivo para lhe dar resposta, e se esforçam na tentativa de o cumprir e resolver o problema; *a resolução*, onde nos é revelado a superação ou não do problema de acordo com as ações das personagens postas em prática na categoria anterior; *o fim*, que é uma categoria facultativa, que nos dá a indicação do que aconteceu às personagens a longo prazo, como por exemplo: “Viveram felizes para sempre” que permite ao leitor perpetuar no tempo o rumo das personagens, e *a moral*, também ela facultativa, e que se refere à lição que o leitor pode retirar da história, é o momento alto da narrativa, na perspectiva que permite ao leitor envolver-se com o texto e retirar dele ensinamentos para a sua vida.

De acordo com Labov e Waletzky (1967), cit. por Reis e Lopes, (1987), existe um esquema da narrativa que é comum a todos os textos narrativos, e que tem vindo a ser culturalmente enraizado, respeitando assim a superestrutura da narrativa, com base nalgumas categorias e regras tornadas normativas, que definem a sua estrutura, como por exemplo, o tempo, o espaço, as personagens e as ações.

No que diz respeito ao tempo, existem vários domínios a ele associados, como por exemplo o tempo da história e o tempo em que o texto foi produzido. (Adam & Revaz, 1997). Existem ainda referências ao tempo discursivo e ao tempo da história, podendo muitas vezes o tempo da história estar associado ao tempo psicológico, na medida em que esta passagem do tempo se traduz em reações por parte das personagens. Relativamente ao tempo discursivo, podemos dizer que este está associado a forma como o autor descreve determinados acontecimentos no tempo, podendo recuar e avançar nele consoante a intenção da narração. Existe ainda referência à dimensão temporal, que se assume como essencial na identificação do tempo em que os acontecimentos são narrados, e permitem ao leitor situar-se nele.

Relativamente ao espaço, existem três dimensões consideradas como extremamente relevantes, são eles o espaço psicológico, o espaço social e o espaço físico. O espaço psicológico, que está associado às manifestações emocionais e sensitivas das personagens, o espaço social associado às relações que estão estabelecem em determinados ambientes sociais e por fim o espaço físico associado aos elementos, objetos e locais onde se desenrolam as ações e onde se situam as personagens.

As personagens para Reis e Lopes (1987) são “(...) os elementos permanentes que sustentam o desenrolar da história” (p. 66), que lhe dão vida assumindo diversos papéis, envolvendo-se nos enredos e procurando resolvê-los, pois é em torno delas, das suas ações, problemas, vitórias, acontecimentos, que toda a narrativa se desenlaça. De acordo com os autores supracitados, as personagens podem ser principais, secundárias, ou figurantes conforme o papel que assumem na história. Relativamente ao narrador este pode ou não ser considerado uma personagem consoante a sua presença ou não na história, se for participante assume-se como personagem, se for não participante, é apenas narrador, sem assumir este papel, mas faz sempre parte do texto (Adam & Revaz, 1997).

Por fim, a ação, que diz respeito às ações, experiências, motivos, resoluções, conflitos, sofrimentos, desencadeados como resposta a determinado acontecimento por parte das personagens. Para Nascimento (2006), estas ações podem desencadear-se numa trilogia de arranjos diferentes, são eles: *o encadeamento*, *o encaixe* e a *alternância*, que assumem cada uma das designações com base na forma como surgem e se encadeiam ou não com outras ações. No *encadeamento*, várias ações decorrem de forma linear, umas a seguir às outras. No *encaixe* uma ação surge no meio de outras, retomando-lhes mais tarde com o desenrolar da história, é como se a que está a decorrer ficasse em suspenso e surgisse uma nova, até ser retomada de novo. Na *alternância*, as ações são alternadas entre si, como se acontecessem ao mesmo tempo, mas com momentos distintos para se evidenciar cada uma delas.

Na ótica de Sim-Sim (2007), a narrativa é ainda uma forma de comunicação privilegiada entre o autor e o leitor, pois, aquilo que é escrito ao ser lido/contado provoca sensações no recetor, desencadeia-lhe respostas emocionais em resposta ao que o autor quis contar. O que segundo Gamboa (2010), “(...) representa, interpreta e permite reelaborar simbolicamente histórias pessoais e colectivas” (p.168).

2.3. LITERACIA

Se em tempos remotos se pensava e refletia apenas sobre alfabetização dos indivíduos, atualmente pensa-se num conceito mais vasto, na literacia que se assume como um direito de todos os cidadãos, e por isso uma forte aliada da educação, no sentido em que é o acesso à linguagem oral e escrita que permite desenvolver competências literacias.

Quanto maior for a literacia de um indivíduo, maior será a sua facilidade em expressar-se, interpretar mensagem e comunicar através da leitura e da escrita (Torres, 2008). Sim-Sim (1998), corrobora a ideia acima apresentada dizendo que literacia é “a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, com um nível de eficiência que permita a resolução de problemas do quotidiano e possibilite o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo” (p. 30).

Atualmente são numerosas as definições no que concerne ao conceito de literacia, para uns autores a literacia está associada ao domínio oral e escrito, para outros, como por exemplo, para Azevedo (2009), está associada às múltiplas literacias, que devem ser estimuladas e desenvolvidas de acordo com as diversas práticas sociais, nunca descurando das aprendizagens desenvolvidas a nível formal, as aprendizagens que os alunos já trazem consigo das suas vivências do quotidiano, que se assumem preponderantes nas que lhes sucedem (Mata, 2006).

Braunger e Lewis (2006), mencionam ainda a importância das interações estabelecidas entre os alunos e os materiais escritos, para a sua formação literacia, e ressaltam a pertinência destes serem apelativos e que promovam o seu envolvimento, da mesma forma que enunciam a relevância destes acompanharem os alunos em todos os contextos das suas esferas sociais, no sentido desta aprendizagem ser contínua e significativa.

Sendo a literacia, um processo de interação constante entre a leitura e a escrita, na medida em que ambas se relacionam e influenciam ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, é necessário que o professor garanta a sua envolvimento na aquisição da leitura e da escrita (Mata, 2006).

2.4. ESCRITA

Sabe-se atualmente que, para que o aluno consiga comunicar de forma eficaz através da escrita, não basta saber representar o código escrito, mas sim atribuir-lhe uma função social. O que nem sempre se verificou, pois, até à década de setenta, a escrita era considerada uma habilidade inata ao desenvolvimento humano, onde o aluno transferia automaticamente as informações que retinha da leitura. Era o aluno que, por si tinha de encontrar a forma de comunicar as suas intenções de forma coesa, coerente, estruturada

e organizada. Com o passar do tempo, outras perspectivas pedagógicas foram surgindo, assentes no construtivismo e nas aprendizagens sociais (Niza, *et al.*, 2011).

Hoje em dia é evidente que, as crianças começam a desenvolver o seu processo de alfabetização socialmente, através da interação com o código escrito, mas é na escola, que irão continuar a aprofundar a sua alfabetização, pois antes disso não são alfabetizadas, mas sim letradas (Niza, Rosa, Niza, Santana, Soares, Martins, & Neves, 1998).

Nenhum ser humano parte para o processo de alfabetização sem conhecimento linguístico, pois o seu contacto com o código escrito no quotidiano fornece-lhe, previamente, alguns conhecimentos acerca da linguagem escrita, que irá posteriormente reorganizar, aprofundar e utilizar de uma forma mais completa e complexa.

No entanto, e ainda que todas as crianças possuam conhecimentos linguísticos previamente adquiridos, para que se apropriem da linguagem escrita e possam desenvolver a sua alfabetização de forma significativa, é preciso que sintam necessidade de aprender a ler e a escrever, que o ato de escrever tenha sentido para elas e que seja o mais interligado possível com o real, com as necessidades do quotidiano, sendo desta forma ensinada o mais naturalmente possível e ao seu ritmo.

Como refere Vygotski (1988), são estas conceções previamente adquiridas que lhes vão despoletar um maior desejo para aprender a ler e a escrever, e que lhes possibilitam evoluir como leitoras/escritoras, uma vez que procuram nestas competências, formas de assegurar determinadas necessidades intrínsecas, sejam elas ler e escrever para alguém, para si, ou para comunicar e expressar uma ideia, pois “(...)o seu projeto explicita-se no desejo de aprenderem a ler e a escrever para puderem ler histórias, escrever à avó, conhecer mais sobre os animais preferidos...” (Niza, *et al.*, 1998, p.23).

Assim sendo, a escrita surge sempre como resposta a diversas necessidades, devido aos diferentes papéis e funcionalidades que esta pode assumir, com nos elucida Miras (2000) “a escrita, e em especial a escrita reflexiva, significa poder (...) é um dos instrumentos mais potentes que lhes pudemos transmitir para ajudá-los a aprender e para que sejam capazes de seguir, aprendendo ao longo da vida.” (p.78).

Ainda que a escrita se revele um elemento imprescindível à vida de qualquer aluno, e marque o seu percurso quer a nível pessoal, quer a nível académico, por tempo

indeterminado, revela-se também um processo extremamente exigente nas diversas funções que desempenha. Tal como ilustram os autores, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) a escrita é um “processo complexo de produção de comunicação.” (p. 29).

2.4.1. ESCRITA NUMA PERSPETIVA SOCIOCULTURAL

Se a pedagogia tradicional concebe a escrita como um ato individual, solitário, centrado no próprio escritor e nos seus dilemas, a visão sociocultural traz uma nova conceção, considerando a socialização um fator indissociável da escrita. E, por isso, torna-se também necessário transpô-la para a sala de aula, para o processo de ensino-aprendizagem (Gomes, 2016).

É neste sentido que a visão sociocultural da escrita, inspirada nos estudos de Chomsky, lhe passou a atribuir um papel comunicativo incluindo nesta atividade os fatores texto, leitor e contexto, possibilitando assim a sua participação nos processos de significação. Ainda enfatizando esta perspetiva, as teorias de Vigotsky mencionam a importância dos processos mentais superiores, resultantes de mecanismos semióticos e da negociação constante entre significados, presentes em todas as interações.

Destacando as interações como aspeto potenciador de aprendizagens, particularmente no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita, devem ser sempre previstos espaços e oportunidades para que os alunos possam desenvolver competências através da partilha e da comunicação das suas ideias aos outros. De acordo com Teberosky e Colomer (2003), o facto de existirem rotinas de partilha de produções escritas, promove de forma significativa interações sociais não só entre os alunos, mas também com os professores. Além disso, promovem a aprendizagem da linguagem escrita, no sentido em que colocam os saberes, as ideias e as opiniões em discussão, possibilitando que estas sejam assimiladas e aperfeiçoadas socialmente, bem como permitem que um texto passe por três processos distintos, a leitura, a discussão e o aperfeiçoamento (Teberosky & Colomer, 2003).

Em concordância com os autores supracitados, Pereira (2008) afirma que a partilha das produções escritas promove uma maior compreensão acerca dos textos, da sua organização e funcionamento, bem como gera uma maior aprendizagem da linguagem

escrita, na medida em que permitem ao escritor ouvir o que os outros compreenderam acerca da sua produção e de todo o processo a ela inerente.

Ainda com o enfoque na comunicação das mensagens escritas, (Batista, *et al.*, 2011), refere que as produções escritas quando são projetadas com o sentido de serem comunicadas, se revelam um fator fulcral no desenvolvimento de competências associadas à linguagem escrita, pois o aluno ao saber que a sua mensagem ao ser transmitida tem de ser entendida pelos outros, esforça-se no sentido de tornar a sua escrita cada vez mais clara e perceptível, aperfeiçoando-a cada vez mais.

É com este foco na escrita partilhada que os alunos entendem a sua funcionalidade comunicativa, com intenções distintas de acordo com a mensagem a ser transmitida e o leitor a quem esta se dirige, e que em detrimento destes, pode ser sempre aperfeiçoada Soares (2003).

Hayes (1998), evidencia a *atividade social*, como principal foco da redação de textos, não só porque está associada à comunicação, como também pelo facto de estar dependente de inúmeros contextos como por exemplo, o social, institucional, individual, histórico, cultural onde os indivíduos se inserem e estabelecem relações. Um texto escrito por um indivíduo, assenta nas múltiplas interações que este estabelece com o mundo que o rodeia, pois como contemplam as teorias socioconstrutivistas, o conhecimento processa-se nas esferas relacionais que envolvem um indivíduo, e por isso, também a escrita deve ser uma atividade que visa um destinatário, uma comunicação de uma mensagem que parte do escritor para o leitor com o intuito de ser transmitida.

Niza (2004), acrescenta a função da escrita nomeando o papel da escrita na integração dos indivíduos. Tendo em conta que as exigências da sociedade são cada vez mais vastas, e que esta requer cada vez mais competências transversais, é necessário que, também através da leitura e da escrita os alunos apreendam a exercer a cidadania, de forma crítica e ativa.

Considerando esta dimensão social da escrita, Spivey cit. por Boscolo (2003) destacam três aspetos fundamentais a ter em conta, são eles: a relação autor-destinatário, a intertextualidade e a co-construção.

No que diz respeito à relação existente entre o autor e o destinatário, a escrita assume a sua dimensão dialógica de forma mais evidente. Neste momento pressupõe-se que o escritor dirija o seu discurso a um tipo de leitor, que irá posteriormente atribuir-lhe significados, e por isso o texto assume-se como instrumento de comunicação entre o autor e o leitor, com as múltiplas vozes provenientes das interações que ambos estabelecem e que vão ter influência em todo o processo de significação. Processo este que nos direciona para a intertextualidade, que de acordo com Julia Kristeva e Bakhtine, se refere ao facto de se mobilizarem e conectarem os saberes previamente adquiridos na construção e interpretação de novos textos, o que nos leva à versatilidade do texto original.

Relativamente à co-construção, esta está relacionada com a forma como um texto pode ser produzido ou organizado num processo colaborativo, em interação entre todos os elementos de um grupo. Boscolo (2003), faz ainda referência à colaboração hierárquica, que se refere à forma como um dos elementos do grupo planifica e decide o que escrever, em constante diálogo e interação com os restantes elementos. A escrita é assim um processo de diálogo e de mediação, permitindo a construção de uma produção escrita assente na intersubjetividade, pois existem vários processos de significação distintos, provenientes da partilha de cada um dos elementos do grupo, em torno de um objetivo geral.

Privilegiando a formação democrática, a comunicação assume-se como um dos principais alicerces na construção de saberes sociais, gerados a partir do diálogo e da partilha, pois como esclarece Raminhos (2009) “Um dos pilares do sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática é a construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação.” (p. 38).

2.5. LEITURA

A leitura nem sempre foi vista como é atualmente, pois é nas décadas de 70 e 80 que se revela uma maior preocupação com o sujeito enquanto leitor. É a partir desta época que, com base na perspectiva cognitivista, surge um maior enfoque no que concerne à descodificação, à interpretação do texto, à busca de informações nele contidas, à sua compreensão e atribuição de significados. Contrariamente ao que se verificava com os estudos de alguns autores, nomeadamente, Gibson e Levin, 1975; Goodman, 1976; Goodman & Niles, 1970; Smith, 1973; Foucambert, 1976; Lentin, 1978; Silva, 1981;

Kato, 1985, onde a leitura estava associada apenas às competências *motoras e perceptivas* (Smolka, 1989).

Segundo Cruz (2007), existem diferenças no que concerne à leitura e à sua função. Se por um lado a leitura está associada à descodificação e à identificação de palavras, por outro a sua função está relacionada com os significados que a ela estão associadas, ou seja, a compreensão do que se lê, não só o descodificar e identificar palavras, mas a atribuição de sentidos e significados. Partilhando da mesma opinião Viana e Teixeira (2002), referem que ler implica que o aluno adquira todas estas competências associadas à leitura em simultâneo, e não apenas que decifre, ou compreenda de forma isolada.

É neste sentido que Rebelo cit. por Cruz (2007), alegam que o sucesso da leitura implica dominar quatro etapas chave, são elas: o conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do acto léxico visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos e a construção de significações a partir de índices visuais” (p.45). É ainda nesta linha de pensamento que Alarcão (2001) atesta que “Ler é, por isso, (...), o mesmo que compreender” (p.18).

Assim sendo, a leitura revela-se também um processo muito complexo e de extrema exigência, especialmente nos momentos iniciais, até o aluno adquirir esta competência e dominá-la, pois, daqui em diante ler acontece de forma quase intuitiva (Morais, 1997). No entanto, este processo só se revela mais simplista quando o aluno domina efetivamente o código escrito (Cruz, 2007).

Sucena e Castro (2008) destacam que para ler, mais do que descodificar o grafema e preciso associá-lo ao fonema correspondente, é necessário entender a mensagem. É por isso que dominar a leitura se torna um processo complexo e que depende não só dos fatores cognitivos, mas dos fatores externos, uma vez que todos eles têm influência na compreensão que cada aluno faz do texto e nos significados que lhe atribuiu.

É neste sentido que é fundamental ter em conta a bagagem de conhecimentos que o aluno adquiriu previamente na vida em sociedade, para que a escola possa continuar e aprofundar esse processo no sentido de auxiliar o aluno a desenvolver competências leitoras, fornecendo-lhe ferramentas e alicerces que perpetuam o desenvolvimento destas aptidões ao longo do tempo (Sim-Sim, 2007, cit. por Sim-Sim & Ferraz, 1997).

Para Giasson (2000) o vocabulário e a compreensão que o aluno faz acerca do mesmo estão relacionados, na medida em que o vocabulário que o aluno já possui influencia a compreensão do texto, e esta pode levar ao desenvolvimento de novo vocabulário. É por esta razão que um leitor assíduo, no geral, possui uma maior compreensão leitora, pois o seu léxico está mais desenvolvido.

Evidenciando a importância da leitura para a vida em sociedade, qualquer aluno que seja dotado destas capacidades, terá mais facilmente sucesso, quer a nível pessoal, quer profissional. É por isso, que através da leitura e da escrita os alunos terão facilitada a resolução de inúmeras tarefas do quotidiano e da vida em sociedade (Sim-Sim, 2007).

2.5.1. LEITURA – UMA RELAÇÃO SOCIAL

São cada vez mais notórias as exigências que a sociedade contemporânea requer, principalmente associadas às competências transversais Dionísio (2000). Também a leitura se torna uma ferramenta fundamental no desenvolvimento destas competências, pois além de ser um forte recurso para a obtenção de novas informações, é também um alicerce essencial na construção de novas ideias, que permitem com que a sociedade evolua. Por isso, ler e escrever torna-se cada vez mais, uma fonte de acesso ao conhecimento que deve ser valorizada na escola, sendo esta o “lugar social privilegiado de acesso à leitura” (Dionísio, 2000, p.26).

A leitura revela-se assim um elemento de inclusão social, pelo facto de ser um objeto cultural, uma representação simbólica de um povo e por isso uma herança social e cultural associada a uma comunidade. É também neste sentido que se revela de extrema importância para a sociedade, pois através dela é possível responder às suas necessidades. Tal como enuncia Jolibert (1994) a leitura permite uma comunicação interpessoal dos mais diversos domínios, sejam eles, familiares, com outros povos, países ou amigos. Quer isto dizer que a leitura permite que todos os intervenientes da sociedade possam comunicar entre si, e posicionar-se perante ela de forma ativa e crítica, acedendo assim à cidadania e democracia.

Além das potencialidades que advêm da leitura, acima mencionadas, através dela podemos ainda desenvolver o *gosto estético* (Lages, António e Correia, 2007), pois esta coloca-nos numa relação múltipla com os outros e com o mundo, permitindo-nos

expressar e compreender com base naquilo que somos. A leitura permite-nos uma relação versátil e multifacetada com os outros, com o mundo e connosco, através de uma fonte escrita.

2.6. INTERAÇÃO LEITURA E ESCRITA

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), “Leitura e Escrita constituem um só domínio no 1.º Ciclo. Tendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (p.7).

Tal como prevê o documento orientador supracitado, existe atualmente uma conceção quase normatizada, no que diz respeito à relação de interação que a leitura e a escrita estabelecem entre si. Tal como refere, Santana (2007) “a leitura e a escrita são dois percursos que se entrecruzam, não só no domínio da investigação, como no do ensino, (...)” (p.63).

Esta interação não permite que ressaltem muitas dúvidas, pois, como menciona Santana (2007), “é inegável a interação entre a escrita e a leitura, (...)” (p.64). É neste sentido que o processo de leitura e escrita se revela muito exigente, no que concerne às capacidades que envolve, segundo Niza, *et al.*, (1998), “a tarefa de aprender a ler (...), implica assim um elevado nível de capacidades para refletir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspetos formas: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre ambas” (pp. 29-30).

A interação entre a leitura e a escrita desenvolve, não só competências ao nível do conteúdo, como também competências ao nível da leitura, como ilustra Santana (2007), “desenvolve-se, então, uma interacção escrita-leitura, que não só vai interferir nos processos de tomada de decisão no espaço de conteúdo, como contribui, funcionalmente, para o desenvolvimento de competências de leitura” (p.64).

É por estas razões que a leitura e a escrita nunca podem ser consideradas processos de aprendizagem dissociados, pois ambos se influenciam mutuamente, tal como refere Weaver (1988) cit. por Sim-Sim (2006), tudo o que se pode escrever pode também ler-se, e por isso, ambos os processos se complementam. Ainda assim, importa referir que, subjacente à aprendizagem da leitura e da escrita, estão alguns processos que determinarão, ao longo de todo o percurso, se o aluno é um não um bom leitor, como por

exemplo a rapidez de decifração, a capacidade de extrair informação do texto e de lhe atribuir significados (Sim-Sim,2007, cit. por Sim-Sim & Ferraz, 1997).

2.7. COMPREENSÃO LEITORA

A CL é uma aprendizagem que se assume como fundamental no desenvolvimento da criança desde os anos mais precoces, devido à sua dimensão social, cognitiva e cultural (Teberosky, 2001). É por estas razões que compreender o que se lê se torna um processo chave, pois, socialmente, esta compreensão permite uma troca de ideias, vivências e experiências com o mundo que nos rodeia, permitindo à criança uma comunicação mais facilitada sobre os acontecimentos que fazem parte da sua vida, uma vez que a coloca em diálogo com o seu “eu” e com o exterior (Mialaret, 1974, cit. por Magalhães, 2000).

O leitor coloca a mensagem que o autor do texto quis transmitir em interação com a mensagem que ele próprio pretende retirar do que lê, que por sua vez interagem, através da leitura e compreensão do texto, e colocam o seu interior em diálogo com o autor do texto e vice-versa (Giasson, 2000).

Assim sendo, a CL está associada a todo o significado que o leitor atribui ao que lê, sejam palavras, frases ou textos (Sim-Sim, 2007). Solé (1998); Viana e Teixeira, (2002), destacam ainda que, para se ser bom leitor não basta apenas compreender o que se lê, é necessário também sentir gosto pelo ato de ler, caso contrário, ler pode tornar-se um processo moroso e com retrocessos.

Tendo em conta que o aluno quando chega à escola já possui um vasto leque de conhecimentos, a compreensão leitora é por eles influenciada, pois ao ler um texto, o aluno vai mobilizar todos esses saberes na tentativa de lhe atribuir significados, uma vez que articula as suas memórias com a leitura. O que por vezes também lhe permite antecipar as palavras que se seguem, pois já as conhece de outros contextos (Azevedo & Sardinha, 2009).

A compreensão de um texto assume inúmeras possibilidades, pois cada aluno “através dos seus esquemas mentais, desenvolve uma série de estratégias de compreensão relacionadas com: conhecimentos prévios, exercício da atenção, definição de objetivos em relação ao texto incluindo identificação de tarefas pedidas, construção de inferências, comparações, avaliação de conteúdos, generalizações, etc.” (Sequeira, 1990, p. 42).

Assim sendo, a CL além de todos os processos normativos e objetivos que contempla, permite ainda uma abertura ao leitor, possibilitando a sua interpretação e compreensão mais subjetiva.

É neste sentido que a interação do leitor com o texto possibilita uma vasta possibilidade de significações, pois o leitor já é uma construção de múltiplas leituras e interpretações, e por isso, parte para novas compreensões com base em todas as anteriormente realizadas.

De acordo com Giasson (2000) e Solé (1998), a CL assume-se plena quando coloca em interação todos os intervenientes presentes na mesma (texto, leitor e contexto), e, por isso, a relação mútua entre leitor, texto e contexto são fundamentais, pois contemplam a leitura como um processo holístico.

No que concerne ao texto, Viana e Ribeiro (2009) revelam que é necessário adequar os textos ao ritmo e fluência de leitura de cada aluno a fim de os cativar, bem como realizar a seleção dos mesmos de forma a ir ao encontro dos seus interesses, para posteriormente os pudermos formar, como leitores.

No que diz respeito ao contexto, sabemos que engloba diversas dimensões, como a dimensão psicológica, a social e a física. Relativamente ao contexto psicológico, estão associadas as condições motivacionais e intencionais do leitor. Ao contexto social, estão inerentes todas as relações que o leitor estabelece com os demais intervenientes. Ao contexto físico, estão associados todos os fatores que influenciem o bem-estar do leitor, aquando o momento da leitura, como a temperatura, o ruído, a luminosidade, a satisfação das necessidades básicas, entre outros (Giasson, 2000). Considerando a interação destes fatores para um maior sucesso, no que concerne à aprendizagem da CL o professor deve procurar responder afirmativamente às seguintes questões: “O leitor detém os conhecimentos necessários para compreender o texto? O texto apresentado é adequado ao nível de habilidade do leitor? O contexto psicológico, social e físico favorece a compreensão do texto?” (Giasson, 2000, p.43), no sentido de permitir uma interação harmoniosa entre todos os fatores, com base na dinâmica pressuposta no modelo interativo leitura sugerido por Giasson (2000), como podemos consultar na figura 1.

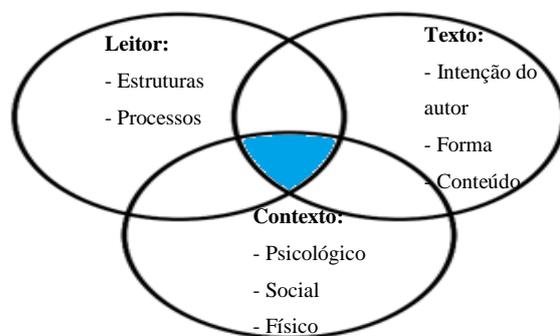


Figura 1 - Modelo contemporâneo da compreensão leitora (adaptado de Giasson, 2000).

Em suma, ao leitor estão associados todos os seus conhecimentos e esforços mobilizados no momento da leitura, ao texto a intenção do autor e do leitor, bem como a sua estruturação e adequação do texto ao leitor, ao contexto todos os elementos que permitem ao leitor reunir as condições e disposição necessárias para ler (Colomer, 2003).

Ainda que seja destacada a importância da interação entre os três fatores para um maior desenvolvimento da CL, existem distintas relações que ambos podem estabelecer entre si, de maior ou menor proximidade (Figura 2).

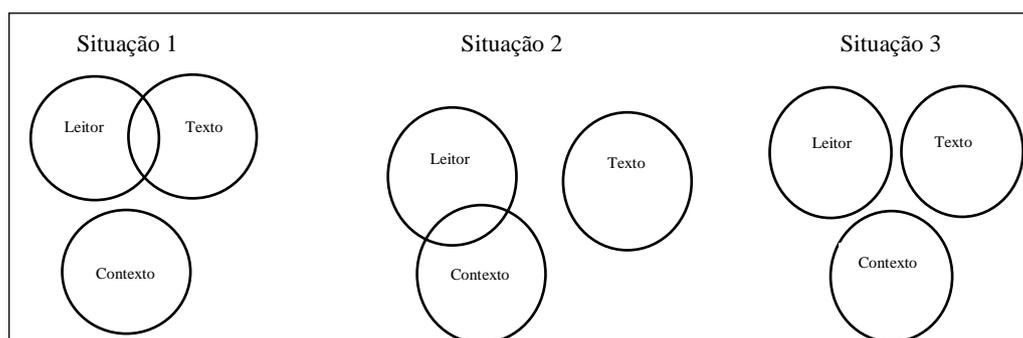


Figura 2 - Tipos de relação entre os fatores leitor, texto e contexto. (Adaptado de Giasson, 2000).

Com base no esquema 2, existem três relações distintas que os vários fatores podem estabelecer entre si. Na situação 1, o texto é adequado ao leitor, aos seus interesses e nível de desenvolvimento, mas o contexto não é favorável. Na situação 2, o leitor embora posicionado num contexto propício, é confrontado com o texto que não responde às suas capacidades no momento. Na situação 3, nenhum dos fatores se relaciona, ou seja, o contexto é desfavorável e o texto não se adequa ao leitor (Giasson, 2000).

Além da relação destacada entre os três fatores que garantem um maior desenvolvimento da CL, existem ainda vários níveis da CL. Viana e Teixeira (2002), definem assim cinco níveis, como base nas taxonomias definidas por Barrett (1972) e Nila Smith (1980). São eles: o nível literal; interpretativo ou inferencial; o nível da avaliação ou julgamento; de apreciação e, por último, o nível da criação. Existem outras perspectivas de diferentes

autores, como é o caso de Catalá, Catalá, Molina e Monclús (2001), que define três níveis da CL, são eles o nível da compreensão literal, da compreensão inferencial e da compreensão ao nível crítico. Importa referir, que embora as diferentes perspectivas dos autores, são valorizadas as mesmas competências, mas associadas a níveis com designações distintas.

De acordo com a autora supracitada, Catalá, *et al.*, (2001), ao nível da compreensão literal, estão associadas todas as informações que o aluno consegue retirar do texto através da sua descodificação. Trata-se de um nível que requer apenas uma assimilação das informações explícitas no texto, como por exemplo as personagens principais. É uma análise superficial do texto, onde o aluno deve apenas entender o que nele é mencionado. Relativamente ao nível da compreensão inferencial, é necessário um maior envolvimento cognitivo entre o leitor e o texto, pois este requer uma extração de informações que não se encontram explícitas no texto, trata-se de atribuir significados implícitos, que mobilizam não só os conhecimentos prévios do leitor, como também algumas pistas que surgem ao longo do texto. Por fim, no que diz respeito à compreensão de nível crítico, o leitor deve saber posicionar-se relativamente ao que lê, deve saber fazer juízos, levantar hipóteses, fazer perguntas sobre o que lê, selecionar as informações, que para ele, se revelam pertinentes, deve posicionar-se criticamente perante o texto, e não assimilá-lo como algo adquirido, que à partida, é importante (Catalá, *et al.*, 2001; Viana & Teixeira, 2002).

Além dos fatores e dos níveis que auxiliam o desenvolvimento da CP, e a formação de bons leitores, que decifram e compreendem o que leem, importa ainda salientar as categorias de processos que a CL envolve. São eles os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos (Irwin, 1986, cit por Giasson, 2000).

Aos microprocessos, está associada a compreensão da informação contida nas frases, que permitem ao leitor reconhecer as palavras e organizá-las em grupos de palavras, selecionando-as, (microseleção). Aos processos de integração estão associadas as ligações que o leitor pode estabelecer entre proposições e frases, que o auxiliam na sua articulação através de conetores, realizando inferências através de esquemas mentais. Os macroprocessos estão associados à compreensão global do texto. Auxiliam o leitor a orientar a sua compreensão acerca do mesmo, sintetizando as ideias principais, o que lhe

permitirá também realizar o seu resumo. No que concerne aos processos de elaboração, o leitor consegue estruturar o seu pensamento e articular o que está a ler com os seus sentimentos, conhecimentos prévios e vivências, fazendo assim inferências acerca do texto. Por fim, os processos metacognitivos permitem ao leitor manter a compreensão do texto de forma constante, recuperando-a sempre que necessário, pois permitem uma gestão da compreensão, ajudando o leitor a ajustar-se ao texto e à situação (Giasson, 2000).

A aprendizagem da leitura, e por isso a compreensão do que se lê, de acordo com Cruz (2007), assenta em três modelos distintos, que pressupõe diferentes enfoques ao longo deste processo, são eles o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interativo da leitura.

Relativamente ao modelo ascendente, o enfoque principal na aprendizagem da leitura é a decifração, no modelo descendente da leitura o foco é a palavra na sua globalidade, e por fim, no modelo interativo a preocupação é a compreensão do texto. Envolve o leitor, o texto e o contexto e requer que este articule conhecimentos previamente adquiridos à atribuição de significados do texto, recorrendo às suas expectativas, experiências e vivências (Cruz, 2007).

No modelo ascendente, ou *bottom up*, são considerados vários estádios organizados de forma linear, onde a informação passa de uns para outros, sempre num só sentido (Martins & Niza 1998; Vaz 1998). Estes modelos podem ainda ser considerados hierárquicos, pois a leitura processa-se de um nível mais elementar, até um nível mais elevado, ou seja, o leitor começa por decifrar o grafema e só depois parte para a compreensão semântica. (Vaz, 1998). Por isso, o leitor começa este processo através de movimentos oculares que lhe permitem captar o grafema e descodificá-lo, de seguida associa o grafema ao fonema que lhe é correspondente, articula-os em palavras, reconhece-as, constrói frases e por fim atribui-lhes um significado (Rebelo, 1993; Cruz, 2007; Martins, *et al.*, 1998).

No que concerne ao modelo descendente, ou *top-down*, na perspetiva de Martins e Niza (1998), e Vaz (1998), existe uma maior acentuação no que diz respeito aos conhecimentos prévios que o leitor possui, pois, este modelo concebe a leitura como algo global, contemplando a atribuição de significados ao objeto lido, e que, por isso implica processos mentais mais complexos, de ordem superior. Neste modelo, além de serem

considerados os conhecimentos prévios do leitor acerca do mundo, são também considerados os seus conhecimentos acerca da leitura e do processo de ler, o que lhe permite prever, colocar hipóteses e antecipar a leitura, que depois será confirmada no decorrer da mesma. Assim, este processo envolve o reconhecimento e associação de signos globais, as antecipações veiculadas a prognósticos léxicosemânticos e sintáticos, bem como a confirmação das suposições enunciadas anteriormente pelo leitor (Rebelo, 1993; Cruz, 2007).

Por último, o modelo interativo da leitura, que lhe ergue uma nova visão, e ao contrário dos modelos anteriormente apresentados, assume que existem processamentos de informação, não de forma linear, mas de forma multidirecional, pois o leitor mobiliza todas as suas competências, de ordem inferior, superior, cognitivas, emocionais, afetivas, relacionais, antecipações, previsões, juízos, pensamento crítico, inferencial e explícito ao serviço da leitura e da sua compreensão. Assim, no modelo interativo da leitura existem processos de todas as ordens, desde a decifração dos grafemas, até à compreensão integral do texto com base nas expectativas do leitor e com influência do contexto. Existe uma relação de extrema proximidade entre o leitor, o texto e o contexto (Rebelo, 1993; Pereira, 1995; Niza, *et al.*, 1998).

2.7.1. ESTRATÉGIAS DA COMPREENSÃO LEITORA

Como a maioria das habilidades e aprendizagens desenvolvidas pelo ser humano, também a CL tem de ser ensinada até que os alunos se tornem autónomos e proficientes na realização desta tarefa.

De acordo com Azevedo (2007), “ler é compreender” e por isso, na aprendizagem destas competências devem ser utilizadas estratégias variadas para auxiliar o leitor na compreensão do lê. Ainda na linha de pensamento do autor supracitado, um bom leitor “coordena um conjunto de estratégias que mobiliza para responder a situações variadas de leitura” (p.47). São estas estratégias que devem ser trabalhadas com os alunos, para que, mais tarde, ao se tornarem bons leitores, possam ser autónomos na realização desta tarefa (Solé, 1998).

As estratégias da CL são vistas como algo que pode ser utilizado pelos alunos, auxiliando-os a melhor compreenderem o que leem, dando-lhes pistas que os levem a descobrir

significados e expressões, ao longo do texto (Durkian, 1978-1979, cit. por Giasson 2000). É neste sentido que as propostas direcionadas aos alunos, devem ir mais além do questionamento tradicional (questões fechadas e apenas sobre aspectos ao nível da informação de nível literal), sobre o que leram, e das questões unívocas. Além de diversificadas (o questionamento, as produções escritas, as propostas de análise da obra), devem ser explícitas e claras, no sentido em que o professor deve esclarecer sempre o aluno do que pretende com determinadas propostas, impulsionando-o a utilizar outras estratégias que o auxiliem a chegar à resposta correta (Irwin 1986, cit. por Giasson, 2000).

Embora exista um vasto leque de modelos referidos por Solé (1998), irei focar-me apenas num que assenta na progressão da CL em três etapas (Collins e Smith, 1980, cit. por Solé, 1998). Assim sendo, na primeira etapa, é mais evidenciado o papel do professor, pois este vai servir de modelo para os alunos, na medida em que “lê em voz alta, para sistematicamente verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto”; na segunda etapa, o papel central é do aluno, pois, neste momento é o aluno que vai proceder à leitura, ficando o professor com a responsabilidade de o ir alertando para algumas imprecisões que possam cometer no momento da leitura, auxiliando-o a ultrapassá-las. Por fim, na terceira etapa, o aluno já deve ser capaz de realizar as tarefas sem o auxílio do professor, pois a leitura neste momento é individual e silenciosa (Solé, 1998). Neste momento, o aluno deve:

[...] dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para as hipóteses, detectar e compensar falhas de compreensão etc., inclusive nesta etapa, podem ser oferecidas ajudas de natureza diversa ao aluno: textos preparados que obrigam a realizar inferências; textos com erros para resolver; textos de diversos tipos. (p. 77).

Este modelo, visa ajudar o aluno a seu autónomo, iniciando o processo de CL com o modelo do professor e, progressivamente ir assumindo ele próprio o controle e a utilização das estratégias que vai conhecendo (Solé, 1998).

Azevedo (2009) destaca ainda que, para que a CL seja o mais efetiva possível, devem ser consideradas três etapas para implementar as suas estratégias, mas em momentos distintos. São eles a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Em concordância com o autor acima cit. por Solé (1998), atribui importância aos mesmos momentos para aprendizagem das estratégias da CL, mas designa-os por antes, durante e após a leitura.

Para Solé (1998) e Azevedo (2009), antes da leitura, o leitor deverá saber para que vai ler, quais são os objetivos que lhe estão associados, no sentido de poder extrair informação direcionada aos mesmos. Ainda assim, destaca que os conhecimentos prévios que o leitor traz consigo, são essenciais na compreensão do texto, e no significado que o leitor irá atribuir ao que lê.

No que diz respeito à segunda etapa, designada por Solé (1998) por durante a leitura, e por Azevedo (2009), de leitura, ambos os autores dão ênfase à importância de atribuir significados ao que se lê. É nesta etapa, que o leitor vai construir significados e compreender o que está a ler, com base na articulação entre os elementos que se apropriou da leitura e os conhecimentos prévios que já trazia, este é o momento da interação entre ambos os conhecimentos. Solé (1998) esclarece que esta etapa envolve ainda todas as estratégias da CL que surjam no sentido de auxiliar o leitor a compreender melhor o que lê, como é o caso da descoberta de novas palavras e vocabulário, a associação do que leu com as suas expectativas, histórias, valores, crenças, experiências, a formulação de hipóteses, a busca de palavras chave, a articulação com outros textos já lidos e a procura de informações complementares. Já Azevedo (2009) e ainda que com o mesmo objetivo, dá primazia ao sublinhar as ideias principais, construir esquemas e tomar notas.

Por fim, na última etapa, designada por pós-leitura por Azevedo (2009), e por após a leitura por Solé (1998) ambos destacam a importância de utilizar diversas formas de registo com o intuito de sistematizar as ideias, que resultaram de todo o processo da CL, e das estratégias até aqui utilizadas. Solé (1998), destaca ainda outras estratégias como: “construção da síntese e semântica do texto; utilização do registo escrito para uma melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto” (p.114).

Para além das estratégias da CL acima mencionadas, acrescento em particular o reconto, como estratégia a implementar no final da leitura. O reconto pode ser realizado de forma escrita ou oral, mas com crianças mais velhas, justifica-se a sua utilização por escrito, podendo, no entanto, ser utilizado em complemento ou de forma alternada à forma oral (Giasson, 2000).

O reconto, não serve só de estratégia complementar da CL, serve também para que os alunos possam avaliar a sua CL, pois como referem Gisson (2000) e Neuman e Bredekamp, (2000), cit. por Pereira (2002) elaborar um reconto depois da leitura de um texto revela-se uma “(...) actividade metacognitiva para as crianças, permitindo-lhes avaliar a sua compreensão, já que têm de analisar e sumariar o que aprenderam” (p.4).

Esta estratégia, permite ao aluno, com base no que considera mais importante, e no que reteve da história que leu, criar uma nova história, personalizando-a, na medida em que é ele que vai seleccionar e organizar os elementos informativos da mesma, à sua maneira (Giasson, 2000; Costa, Vasconcelos & Sousa, 2010).

Assim sendo, o reconto torna-se uma excelente estratégia de avaliação da CL porque permite ao leitor, não só apropriar-se da história lida ou ouvida, como também permite desenvolver inúmeras competências a ela associadas, como por exemplo:

Reconhecer a estrutura da história lida ou ouvida. Identificar personagens e atribuir-lhes níveis de importância. Imaginar cenários, através de indicadores de espaço. Descobrir o fio narrativo e indicadores de avanço. Captar a linha do tempo e possíveis digressões. Identificar pausas na sequência narrativa. Descobrir relações de causalidade entre acontecimentos. Ler nas entrelinhas e fazer inferências. Trabalhar a informação do texto: suprimir, comprimir, expandir. Apropriar-se de um estilo, reproduzindo os seus traços típicos. Fazer a história sua, acrescentando-lhe algo de pessoal. Memorizar histórias (Costa, Vasconcelos, & Sousa, 2010, p. 113).

2.7.2. ESTRUTURA E AVALIAÇÃO DO RECONTO

Para que o reconto seja bem-sucedido, existe uma estrutura que deve ser respeitada no que concerne aos aspetos que são observados no texto inicial. De acordo Costa, Vasconcelos, e Sousa, (2010), são eles “a acessibilidade, a oportunidade, a sequência temporal e causal, a economia de detalhes, a ausência de descrição, a implausibilidade, o discurso e a estrutura repetitiva” (p. 116). Relativamente à *acessibilidade*, os autores destacam a importância da narrativa ser simples e escrita de forma linear, para facilitar a compreensão dos alunos; a *oportunidade* está associada aos temas abordados na narrativa, que de preferência, devem ser do seu interesse e relevantes para o seu quotidiano, envolvendo-os na escrita, uma vez que terão de se posicionar sobre eles. No que diz respeito à *sequência temporal e causal*, evidenciam o facto das ações estarem sempre associadas a motivos e consequências, seguindo uma determinada linha de tempo e, por

isso, destacam a sucessão de situações. Na *economia de detalhes*, referem o facto do narrador não se intrometer na história, no sentido em que não a comenta nem opina sobre ela. A *ausência de descrições*, trata do ritmo da narrativa, sem momentos de pausa, o que desencadeia a imaginação do aluno ao longo da narração. Relativamente à implausibilidade, destaca-se a relação que é estabelecida entre a ficção e a realidade, aspeto que também motiva, envolve e cativa o aluno. O discurso e estrutura repetitiva, estão associados à forma como surgem as resoluções dos problemas, de forma sucessiva (Costa, Vasconcelos & Sousa, 2010, p. 116).

Depois de realizado o reconto, é necessário avaliá-lo e esta avaliação pode ser, quantitativa ou qualitativa Giasson (2000). É importante referir que, para avaliar os recontos devem ser definidas categorias, agrupadas entre si por semelhanças, no sentido de todos serem avaliados pelos mesmos parâmetros, pois estes facilitam não só a sua avaliação, como também a consulta do reconto. Ainda seguindo Giasson (2000)

existem duas maneiras complementares de avaliar o reconto de uma narrativa: procede-se primeiro a uma análise quantitativa que compara o reconto com o texto lido a fim de ver que quantidade de texto o leitor é capaz de constituir e da análise qualitativa que toma em conta os elementos que o leitor acrescentou no seu reconto, bem como a sua compreensão geral da história. (p. 153).

Relativamente à análise quantitativa, começa-se por dividir o texto-estímulo em unidades mais pequenas (episódios ou peripécias), estipulando um grau de relevância, de 1 a 3, (sendo 1 uma ideia muito importante, fulcral para o desenrolar da história, 2 para uma ideia que aparece no texto, mas é de importância razoável na medida em que é relevante como um todo, mas não influencia diretamente a ação, a sua importância, e 3 para ideias com pouca importância, que não se consideram muito relevantes para o desenrolar da história. Realizada esta divisão, pode comparar-se o desenrolar do reconto com base no *texto-estímulo*, bem como constatar a utilização de aspetos anteriormente mencionados. Feita esta análise, devem quantificar-se os aspetos do *texto-estímulo* que foram mencionados ao longo do reconto. Depois avaliar a *fidelidade* do reconto face ao texto-estímulo (Costa, Vasconcelos & Sousa 2010). Com base nos mesmos autores, devemos analisar ainda a dimensão do reconto, pois, “embora não se possa relacionar directamente a extensão em número de palavras com a quantidade ou a qualidade da informação, esse é um indicador que não pode ser negligenciado” (p. 135).

No que diz respeito à análise qualitativa, temos “como objectivo tomar em linha de conta as interpretações do aluno, a sua habilidade de resumir, as suas inferências correctas e erradas” (Costa, Vasconcelos & Sousa 2010, p. 158).

Depois de realizada a avaliação com base nos critérios definidos, é o momento de se analisar os parâmetros relativos às personagens, ao tempo e ao espaço. Em relação às personagens, importa verificar se os alunos conseguem distinguir as personagens principais, secundárias e figurantes, se identificam e caracterizam os seus comportamentos a nível físico e psicológico. Em seguida, torna-se igualmente importante avaliar os parâmetros associados ao tempo e ao espaço, onde se verifica se o aluno consegue identificá-los, se os modificam ou omitem, bem como se associa determinado espaço, a determinados acontecimentos e personagens.

Outro aspeto extremamente importante para entender se os alunos evoluíram no que se refere à apropriação do *texto-estímulo* é a *estrutura discursiva* e as palavras que utilizam no reconto. Nesta estratégia importa perceber se os alunos conseguem recontá-lo, se conseguem despegar-se do *discurso direto* utilizando o *discurso indireto* (Costa, Vasconcelos & Sousa 2010).

Outro parâmetro a considerar é o *léxico*, que está relacionado com as *estruturas discursivas*, pois o *material léxico* utilizado mostra “a apropriação do estilo do autor e de algumas das suas características” (Costa, Vasconcelos, & Sousa, 2010, p. 137). É neste parâmetro que se avalia o vocabulário, as palavras, e se verifica se o aluno utilizou algumas palavras ou expressões do texto-estímulo, se lhes atribuiu o significado pretendido, ou se utilizou palavras distintas para transmitir a mesma informação. Este tipo de avaliação permite constatar se os alunos inovaram ao nível do vocabulário, se seguiram apenas o texto-estímulo, se utilizaram sinónimos ou antónimos.

Tendo em conta os parâmetros de avaliação do reconto acima mencionados, Giasson (2000), propõe-nos uma tabela de avaliação qualitativa do reconto, com base nos autores Irwin e Mitchell (1983), que ilustram cinco níveis para categorizar os recontos, são eles:

Quadro 1 - Critérios para a avaliação qualitativa de um reconto.

Nível	Critérios de avaliação de níveis
5	O aluno faz generalizações que vão para lá do texto; inclui enunciados que resumem uma parte do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto; assim como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes ao texto; o seu reconto é muito coerente, completo e compreensível.
4	O aluno inclui enunciados que resumem partes do texto; enuncia todas as ideias importantes do texto, bem como as ideias secundárias apropriadas; acrescenta elementos pertinentes do texto; o seu reconto é muito coerente, completo e compreensível.
3	O aluno relata as ideias principais; inclui ideias secundárias apropriadas e acrescenta elementos importantes; o seu reconto é coerente, completo e compreensível.
2	O aluno relata algumas ideias principais e secundárias: inclui informações não-pertinentes; o seu reconto mostra em certo grau de coerência, é relativamente completo e bastante compreensível.
1	O aluno só relata pormenores; acrescenta ou não elementos não-pertinentes; o seu reconto é pouco coerente, incompleto e incompreensível.

Fonte: De Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (2000).

2.8. PAPEL DO PROFESSOR COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM DA CL NO 1.º

CEB

Sendo a CL uma aprendizagem que deve ser ensinada na escola é importante considerar o papel do professor como elemento facilitador no ensino desta competência. De acordo com diversos autores, como por exemplo Lopes, (2009); Azevedo e Sardinha (2009); Barbeiro e Pereira, (2010), existem três grandes focos que o professor deve considerar na sua ação educativa, para um maior sucesso no processo de ensino/aprendizagem da CL, a seleção dos livros e textos a trabalhar, as atividades que promove e os espaços que organiza dentro da sala de aula, destinados à leitura e à escrita.

No que concerne às atividades o professor deve promover “atividades facilitadoras”, (Barbeiro e Pereira, 2010, p.10), que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. Para que estas possam despoletar maior interesse nos alunos, devem variar em função “da qualidade”, “da frequência” e “do valor das actividades (...) desenvolvidas (...)” (Niza, *et al.*, 1998, p.32). Devem ainda contemplar uma visão comunicativa e de partilha (Batista, Viana & Barbeiro, 2011).

Ainda no que diz respeito às atividades, o professor deve proporcionar aos alunos diversos momentos de contacto com a escrita, quer para desenvolver competências a ela associadas, quer para formalizar os conhecimentos prévios que já possui do seu contacto com a sociedade, pois como refere Soares (2010)

Desde muito cedo, a criança convive com práticas de letramento – vê pessoas lendo ou escrevendo, folheia gibis, revistas, livros, identifica a escrita nas ruas, no comércio – e, assim vai se familiarizando com as práticas de leitura e de escrita; e também desde muito cedo inicia seu

processo de alfabetização – observa textos escritos à sua volta, e vai descobrindo o sistema de escrita, reconhecendo algumas letras, algumas palavras (p.17).

Outros aspetos que devem ser tidos em conta é o diálogo cooperativo, a partilha de ideias e opiniões, o contacto com as diversas estratégias da CL, a escrita partilhada, a reescrita de textos, a leitura em voz alta, e a escrita com funcionalidades diversas, (Niza, *et al.*, 1998), para que os alunos possam contemplar a leitura e a escrita como um processo de interação mútua, que é utilizada para comunicar, expressar ou transmitir determinada mensagem. No que diz respeito à leitura Solé (1998), faz ainda referência a momentos distintos, pois diz-nos que devem existir momentos que “se trabalha a leitura e situações em que simplesmente “se lê” (...);” no sentido em que deve ensinar os alunos a compreender textos, mas também lhes deve permitir que leiam, pelo puro prazer de ler. Deve ainda proporcionar momentos diversos de leitura, “ora, colectiva, individual e silenciosa, partilhada” (Solé, 1998, p. 90).

Para que estas atividades envolvam os alunos, os motivem e lhes despertem interesse para aprender a ler e a escrever, é fundamental que o professor invista na escolha de textos que sejam apropriados para os seus alunos, pois são eles que, segundo Lopes (2009), vão “proporcionar à criança o acesso a textos literários de qualidade, meio que se reputa decisivo para assegurar a aquisição e o fomento de uma competência literária adequada” (p.84). Outro aspeto a considerar pelo professor no momento da escolha textual, deve ser a sua complexidade, que deve ser adequada a cada aluno, pois esta deve ser crescente para que o aluno não se desmotive perante adversidades constantes (Gaitas, 2013). É neste sentido, que se revela pertinente que o educador comece por seleccionar textos do interesse dos alunos, próximos da sua realidade e contextos socioculturais, mas que progressivamente lhes permita contactar com textos diferentes, com diferentes graus de complexidade, que os desafiem, e assim lhes permitam desenvolver novas competências leitora (Dispy & Dumortier, 2008).

Além dos aspetos acima mencionados, importa salientar também a preocupação do professor com a organização do espaço, pois quando “(...) pensamos em leitura, pensamos em espaços de leitura e o que fazer nesses espaços” (Azevedo e Sardinha, 2009, p.70). Para Marques (1986); Niza et. al. (1998); Teberosky e Colomer (2003) e Mata (2008), os ambientes devem ser estimulantes para que os alunos possam desenvolver competências literárias e por isso, devem conter materiais de escrita diversificados e acessíveis aos alunos. Reis (2008) acrescenta que devem existir espaços distintos para a

leitura e para a escrita. Os espaços destinados à leitura “permitem aos alunos ter acesso fácil e rápido aos livros”, onde “podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo, ou escutar alguém ler para todos”, os espaços destinados à escrita devem estar munidos de materiais escritos, e de apoio às atividades escritas, como é o caso de “(...) dicionários, prontuários e gramáticas (...) (p.82).

Ainda relativamente à organização do espaço, importa considerar a pertinência da biblioteca como elemento facilitador no acesso à leitura e de contacto privilegiado com múltiplos tipos de textos, nos mais variados formatos. Este espaço deve ser apelativo e prazeroso, e, por isso, o professor deve organizá-lo para que seja um lugar confortável, luminoso e calmo (Santana & Neves, 1998; Teberosky & Colomer, 2003).

Assim, o professor é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois é considerado um “elemento-chave e dinamizador de metodologias activas de ensino-aprendizagem adaptadas ao grupo – turma e a si próprio”. E por isso mesmo deve ter sempre em conta que o aluno “(...) é um indivíduo que possui uma história de vida, capacidades e saberes que lhe permitem ser um agente activo no processo de ensino-aprendizagem” (Ferreira & Santos, 2007, p. 77).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Ao longo deste capítulo, será apresentada a metodologia delineada para a elaboração do presente ensaio investigativo, dividida em VII subcapítulos. No I subcapítulo será caracterizada a natureza do estudo e as respectivas opções metodológicas. De seguida, e entrando no II subcapítulo, serão apresentados os procedimentos do estudo. Posteriormente a identificação dos sujeitos do estudo e os respetivos critérios de seleção. Depois apresentada a descrição das propostas pedagógicas. A justificação das abordagens didáticas das obras, seguindo-se da justificação da escolha das obras, e no último subcapítulo serão apresentadas as categorias e subcategorias de análise dos dados.

3.1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em conta a natureza da questão de investigação e dos objetivos estabelecidos, o presente ensaio investigativo assenta numa metodologia qualitativa de paradigma interpretativo.

No que diz respeito à metodologia qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2003, p.13), cit. por Amado (2014), trata-se de uma metodologia que

(...) implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência. (p.40).

Ainda na perspetiva dos autores acima referidos, os investigadores, numa investigação de natureza qualitativa, “(...) procuram respostas a questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido” (Denzin e Lincoln, 2003, p.13, cit. por Amado, 2014, p.40). Que lhe permitem conhecer com maior detalhe os sujeitos do estudo.

Relativamente ao paradigma de caráter interpretativo, sabemos que permite ao investigador um conhecimento mais detalhado da situação a ser estudada num determinado contexto, através da compreensão e posterior interpretação das situações que envolvem os sujeitos do estudo. Como esclarecem os autores Denzin e Lincoln (2003, p.13), cit. por Amado (2014), o foco neste tipo de investigação são

(...) a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação

com os outros e com os contextos *em que e com que* interagem. Procura-se o *que*, na realidade, faz sentido *e como* faz sentido para os sujeitos investigados (pp. 40-41).

Optei por esta metodologia e paradigma, com o intuito de aferir as evoluções dos sujeitos do estudo ao longo de todo o ensaio investigativo, procurando dar ênfase à qualidade dos dados obtidos sem os quantificar, mas avaliando os mesmos de acordo com a minha avaliação das evidências de cada aluno, em cada situação, inseridos num determinado contexto, com determinadas características.

3.2. PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Antes de iniciar a recolha de dados para o presente ensaio investigativo foram definidos os sujeitos do estudo, com base nos critérios apresentados no quadro 2, selecionadas as obras com base nos critérios definidos no quadro 5 e calendarizadas as propostas da 1.^a fase da recolha de dados, como apresentadas no quadro 3, e as propostas da 2.^a fase de recolha de dados como apresentadas no quadro 4.

De seguida, com base nos objetivos delineados foram estabelecidas as fases em que decorreu o presente ensaio investigativo. Assim, foram estipuladas duas fases distintas para a recolha de dados, cada uma delas composta por duas etapas com abordagens didáticas e propostas também elas distintas, mas semelhantes entre as etapas de cada fase, (1.^a etapa da 1.^a e 2.^a fase; 2.^a etapa da 1.^a e 2.^a fase).

Na primeira fase, foram exploradas as obras *A viagem ao país da Levitação*, de Gonçalo M. Tavares e *O gato e o escuro*, de Mia Couto. Na segunda fase, foram exploradas as obras “A maior flor do mundo”, de José Saramago e “O Velho e os pássaros”, de António Mota.

Em ambas as obras selecionadas, o objetivo era perceber se o tipo de abordagem didática e respetivas propostas e explorações, realizadas em torno da leitura de obras literárias, potenciam aprendizagens distintas no que diz respeito à CL dos alunos, e em especial à CL da obra estudada.

Assim sendo, na primeira etapa de ambas as fases do ensaio investigativo, as obras foram exploradas através de uma abordagem didática longa, baseada no modelo interativo da leitura, com o intuito de valorizar momentos da compreensão leitora, antes, durante e após

a leitura, com questões ao nível da informação literal, inferencial, e crítico (Giasson, 2000; Solé, 1998), com vista na interação entre os três fatores que influenciam a compreensão leitora, texto, leitor e contexto, (modelo interativo da leitura), (Giasson, 2000).

Na segunda etapa de ambas as fases, as obras foram exploradas através de uma abordagem didática curta, baseada no modelo descendente da leitura apenas com base nos momentos da compreensão leitora durante e depois da leitura, valorizando a interação entre o texto e o leitor, e com questões ao nível da compreensão inferencial e literal, (modelo descendente da leitura, sem o momento da antecipação da leitura) (Giasson, 2000).

Ambas as abordagens didáticas e respetivas propostas, foram delineadas de acordo com os objetivos previamente estabelecidos para a elaboração do presente ensaio investigativo, e com base nos interesses e necessidades da turma, pois os alunos revelavam-se particularmente motivados com abordagens didáticas em que pudessem participar e se envolver (modelo interativo da leitura), revelando algumas dificuldades e desinteresse em explorar obras onde tal não acontecesse (modelo descendente da leitura).

3.3. SUJEITOS DO ESTUDO

Na turma onde foi realizado o presente ensaio investigativo, existiam desafios diversos, nomeadamente ao nível do desempenho escolar dos alunos, ao nível familiar, relacional, social, estrutural, económico e financeiro, sendo que em 20 alunos, 15 eram subsidiados pela Ação Social Escolar.

Existiam ainda algumas dificuldades ao nível da aprendizagem e de concentração e atenção, tendo sido 2 alunos referenciados à educação especial do respetivo agrupamento de escolas, um devido às dificuldades apresentadas ao nível da linguagem escrita, outro devido a perturbações ao nível da personalidade. Outros 2 alunos frequentavam apoio pedagógico, 2 vezes por semana durante 1h30m, na disciplina de Português. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, mas existe uma enorme diversidade nas nacionalidades dos seus progenitores. Embora toda a turma tenha realizado todas as atividades propostas, foram selecionados, para efeitos do presente estudo 6 alunos **J, F, W, S, D, C** (letras atribuídas aos alunos, com o intuito de preservar a sua identidade), com base nos seguintes critérios:

Quadro 2 - Critérios de seleção da amostra dos sujeitos do estudo.

Critérios de seleção dos sujeitos do estudo	
Critério 1	Pontualidade e assiduidade
Critério 2	Desempenho ao nível da linguagem escrita
Critério 3	Competências ao nível da compreensão leitora.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os critérios de seleção 2 e 3, foram definidos com base nas avaliações anteriormente realizadas pela professora cooperante.

Para melhor facilitar a leitura, interpretação e compreensão dos quadros de análise e respetiva discussão de resultados, foram atribuídas cores aos nomes dos alunos. Assim sendo, os alunos menos competentes ao nível da linguagem escrita e da compreensão leitora serão representados da seguinte forma **J, F, W**. Os alunos mais competentes a esses níveis serão representados **S, D, C**.

Foram selecionados sujeitos do estudo mais e menos competentes ao nível da linguagem escrita e ao nível da compreensão leitora, para se verificarem possíveis evoluções ao nível da linguagem escrita e da CL.

3.4. DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Na primeira fase da implementação, foram exploradas duas obras literárias, a *Viagem ao país da Levitação*, de Gonçalo M. Tavares e *O gato e o escuro*, de Mia Couto. Na primeira etapa realizou-se a abordagem didática longa da obra *Viagem ao país da Levitação*, onde foi realizada a exploração dos elementos paratextuais e contemplados momentos de antecipação da leitura, através da interpretação da capa e contracapa (título, imagens, sinopse, etc). De seguida procedia à leitura da obra, seguindo-se de uma leitura pelos alunos, em grande grupo. Posteriormente passava-se à exploração oral da mesma, através de algumas questões orientadoras, de nível literal, inferencial e crítico, que iam sendo colocadas. De seguida os alunos passavam à resolução da respetiva ficha de leitura (consultar anexo 6), composta também por questões dos três níveis da compreensão leitora (o nível inferencial, literal e crítico) (Catalá, 2001), e por uma proposta de produção escrita, que iria ser posteriormente partilhada com a turma.

Estas propostas encontravam-se dentro de envelopes coloridos, onde cada aluno escolhia o seu aleatoriamente e à medida que terminava a resolução da ficha de leitura. Existiam

propostas de escrita iguais duas a duas, com o objetivo de, no momento de partilha, em grande grupo, apresentarem os alunos que tinham as mesmas propostas em conjunto e discutir-se oralmente os textos. Os alunos só ficavam a conhecer quem tinha produções de escrita iguais no momento das partilhas. Por fim, os alunos realizavam um reconto em grupo (5 grupos de 4 elementos cada), que partilhavam com a turma (pela impossibilidade de serem partilhados com as restantes turmas da escola). Na semana seguinte realizavam um reconto individual da história lida anteriormente.

Ainda na mesma fase, mas na segunda etapa surgiu a exploração da segunda obra, *O gato e escuro*, de Mia Couto. Desta vez as propostas eram um pouco distintas das anteriores. A abordagem didática foi mais curta, iniciando-se com a leitura da obra por mim realizada, seguindo-se da leitura em grande grupo. Depois eram lançadas e discutidas algumas questões, (apenas de nível literal e inferencial), acerca da obra e os alunos passavam para a resolução da respetiva ficha de leitura, (consultar anexo 7), com questões apenas relacionadas com dois níveis da compreensão leitora, previstos por Catalá (2001): o nível da compreensão literal e inferencial. Não existiam propostas de escrita, de grupo nem momentos de partilha dos recontos e das produções escritas.

Na semana seguinte, à semelhança das propostas da fase anterior, os alunos elaboravam um reconto individual da obra. Ainda no mesmo dia, e para culminar a primeira fase das propostas, elaboravam um pequeno texto onde respondiam à questão “das obras estudadas, de qual gostaste mais e porquê?”

Na segunda fase, as propostas foram semelhantes às anteriormente apresentadas. Na primeira etapa desta fase, foi explorada a obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago, com a mesma abordagem didática e propostas realizadas a partir da obra *Viagem ao país da Levitação*, de Gonçalo M. Tavares, (consultar anexo 8). Na segunda etapa, também desta fase, foi explorada a obra *O velho e os pássaros*, de António Mota, a partir da mesma abordagem didática e propostas semelhantes às realizadas na segunda obra da primeira fase, *O gato e o escuro*, de Mia Couto, (consultar anexo 9).

Os recontos individuais foram sempre solicitados na semana do meu par pedagógico, para que existisse sempre o mesmo tempo de distanciamento entre a obra trabalhada e a produção do seu reconto.

As diferentes fases e abordagens didáticas deste ensaio investigativo decorreram conforme a calendarização previamente definida, apresentada nos quadros 3 e 4.

Quadro 3 - Calendarização 1.ª fase.

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4 - Calendarização 2.ª fase.

Fonte: Elaborado pelo autor

Calendarização das propostas			
1.ª fase			
Data	Obra	Autor	Proposta
09.03.2018	1.ª etapa	Gonçalo M. Tavares	- Exploração dos elementos paratextuais; - Leitura da obra; - Exploração oral da mesma; - Início da resolução da ficha de leitura.
10.03.2018	“Viagem ao país da Levitação”.		- Conclusão da resolução da ficha de leitura; - Produção escrita individual de uma das propostas oferecidas, depois da conclusão da ficha.
11.03.2018			- Escrita do reconto em grupos de 4 elementos; - Estruturação e organização das apresentações; - Apresentação dos recontos à turma.
16.03.2018			- Reconto individual. (Solicitado por mim na semana do meu par pedagógico).
23.04.2018	2.ª etapa	Mia Couto.	- Partilha oral da produção escrita acerca da obra “Viagem ao país da levitação”, de Gonçalo M. Tavares; Leitura da obra: “O gato e o escuro”, de Mia Couto; - Exploração oral da mesma.
24.04.2018	“O gato e o escuro”.		- Resolução da ficha de leitura.
30.04.2018			- Reconto individual (Solicitado por mim na semana do meu par pedagógico). - Elaboração de uma produção escrita sobre a obra que mais se identificaram, o que mais gostaram e o que menos gostaram e porquê.

3.5. JUSTIFICAÇÃO DAS ABORDAGENS DIDÁTICAS PARA A EXPLORAÇÃO DAS

2.ª fase			
Data	Obra	Autor	Proposta
07.05.2018	1.ª etapa	José Saramago	- Exploração dos elementos paratextuais; - Leitura da obra; - Exploração oral da mesma; - Início da resolução da ficha de leitura.
08.05.2018	“A maior flor do mundo”		- Conclusão da resolução da ficha de leitura; - Produção escrita individual de uma das propostas oferecidas, depois da conclusão da ficha.
09.05.2018			- Escrita do reconto em grupos de 4 elementos; - Estruturação e organização das apresentações; - Apresentação dos recontos à turma.
14.05.2018			- Reconto individual. (Solicitado por mim na semana do meu par pedagógico).
21.05.2018	2.ª etapa	António Mota	- Partilha oral da produção escrita acerca da obra “A maior flor do mundo”, de José Saramago; Leitura da obra: “O velho e os pássaros”, de António Mota; - Exploração oral da mesma.
23.05.2018	“O velho e os pássaros”		- Resolução da ficha de leitura.
28.05.2018			- Reconto individual (Solicitado por mim na semana do meu par pedagógico). - Elaboração de uma produção escrita sobre a obra que mais se identificaram, o que mais gostaram e o que menos gostaram e porquê.

OBRAS

Foram pensadas as abordagens didáticas das obras, através das opções anteriormente evidenciadas nos procedimentos da investigação, com o intuito de recolher dados a partir de abordagens didáticas e propostas diversificadas e em momentos distintos. A decisão de repetir os procedimentos nas duas fases de implementação, repetindo as abordagens didáticas e propostas nas diferentes etapas com diferentes obras, surgiu com a intenção de melhor poder verificar regularidades ao nível do desempenho dos alunos.

A opção de explorar as primeiras obras de ambas as fases através do modelo interativo da leitura (Giasson, 2000) e as segundas obras, também de ambas as fases através do modelo descendente da leitura, (Giasson, 2000), desencadeou-se a partir da realização de uma proposta do manual de português adotado na turma, que nos foi sugerida pela professora cooperante.

A proposta consistia em analisar um excerto da obra *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, e posteriormente passar à leitura integral da obra. No Manual, eram sugeridas algumas diretrizes para análise da obra, no entanto no momento da intervenção, os alunos demonstraram interesse em envolver-se com a obra, em colocar-se no lugar dos personagens, em formular hipóteses sobre o que fariam, como poderiam resolver determinado problema. Foram demonstrando interesse em interpretar cada acontecimento com base nas suas experiências e histórias de vida, fugindo muitas vezes às propostas do manual.

Ao observar tal situação, pensei que seria vantajoso abordar diversas obras literárias com os alunos, mas a partir de diferentes abordagens didáticas, pois revelavam interesse em explorar obras literárias, mas com a possibilidade de se puderem posicionar perante as suas leituras, articulando-as com as suas vivências do quotidiano.

Não descorando outros tipos de explorações de obras literárias, e outras formas de trabalhar a CL, decidi enveredar o meu ensaio investigativo por este caminho, por me identificar mais com este tipo de abordagem didática e propostas, um pouco diferentes das que, habitualmente, são sugeridas nos manuais, e por sentir que eram propostas que fariam sentido para a turma em questão. No entanto, e para melhor compreender quais os tipos de abordagens didáticas que mais aprendizagens potenciavam nos alunos, decidi englobar no presente ensaio investigativo, ambos os tipos de abordagens didáticas, as mais próximas da realidade, apresentadas na maioria dos manuais escolares, e, por isso,

aqueles com que os alunos estão mais familiarizados (modelo descendente da leitura), através de abordagens didáticas com propostas e explorações menos diversificadas, e as que os alunos mais revelavam interesse e envolvimento (modelo interativo da leitura), através de uma abordagem didática com propostas e explorações mais diversificadas, que contemplavam um maior envolvimento dos alunos com a obra lida (Giasson, 2000).

Além dos aspetos acima mencionados, estas opções foram selecionadas de acordo com as diretrizes dos documentos orientadores PMCPEB, (2015) e Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, (2017). Se por um lado, ambos os tipos de abordagem didática permitiram

(...) adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente; compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística; monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos; monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos; interpretar textos orais e escritos, de expressão literária (...), de modalidades gradualmente mais complexas, mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos (PMCPEC, 2015, pp. 5-6).

as explorações através da abordagem didática com base no modelo interativo da leitura, Giasson, (2000), permitiram chegar mais longe, pois além de permitirem desenvolver os objetivos acima mencionados, levaram os alunos a:

desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, (...) com diferentes temas e intencionalidades comunicativas; produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos; consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento; apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses (...), e o modo como manifestam experiências e valores (PMCPEC, 2015, pp. 5-6).

Tendo em conta uma maior interação dos três fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma boa CL: texto, leitor e contexto (Giasson, 2000; Solé, 1998), e as abordagens didáticas realizadas ao longo das explorações que tiveram como base o modelo interativo da leitura, podem verificar-se ainda o desenvolvimento de algumas competências prevista no documento PASEO (2017), para o cidadão do futuro:

dotado de literacia cultural, (...) que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação (p.10).

Posto isto, de acordo com as decisões tomadas ao longo deste ensaio investigativo no que diz respeito a procedimentos metodológicos, tendo em vista o desenvolvimento global e integral do aluno e as diretrizes apresentadas nos documentos orientadores referidos, poderá revelar-se mais significativo para os alunos trabalhar de acordo com a abordagem didática e propostas que tiveram por base o modelo interativo da leitura.

3.6. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DAS OBRAS

Para seleccionar as obras a trabalhar com os alunos, ao longo das fases do presente ensaio investigativo foram tidos em conta vários critérios, como por exemplo, a lista de recomendação de leituras do Plano Nacional de Leitura para 4.º ano do 1.º CEB, (2017). As indicações presentes no documento orientador Orientações para Actividades de Leitura, do ME, (s.d.), os interesses dos alunos, a estrutura da narrativa, que se pretendia semelhante em todas as obras, principalmente entre as duas obras trabalhadas na 1.ª e 2.ª etapa de ambas as fases, o facto de retratarem valores e vivências da sociedade, a sua moral e a resposta à questão fulcral “O que tem um livro que justifique que percamos tempo a lê-lo a uma criança?” (Dumortier, 2006).

Depois de verificar as obras mencionadas nas listas de recomendações de leituras do PNL (2017) e de conhecer as diretrizes do documento OAL, (ME, s.d.), que nos diz que, o professor para escolher livros para leitura em sala de aula deve: “procurar conhecer bem a sua turma no que respeita à leitura”. (p.4). Conhecendo e identificando:

o nível de leitura dos alunos – complexidade dos textos e dimensões das obras que já consegue ler; a apetência por actividades relacionadas com a leitura; as leituras anteriores – para evitar que releiam obras que já conhecem e para conseguir uma progressão gradual; os temas que interessam aos alunos”, [bem como], tomar como referência as listas de livros recomendadas para o ano de escolaridade com o qual trabalha; (...) escolher as obras mais adequadas para assegurar uma progressão efectiva dos alunos. (p.4).

Foi tempo de seleccionar algumas obras e passar à sua leitura. Após lidas, procurei dar resposta à questão de Dumortier, focando-me essencialmente nos interesses dos alunos, na sua vontade de querer participar na história, de retirar dela uma lição, de encontrar semelhanças com as suas vivências, de procurar resoluções de problemas que também, de alguma forma, pudessem fazer parte das suas vidas.

Por isso a resposta à questão de Dumortier foi mais focada nas lições, mensagens e acontecimentos heroicos e nas interações com o outro e os seus problemas, que de alguma forma retratassem emoções, receios e valores que se pudessem retirar de cada uma delas, e relacioná-los com a vida. Chegando assim à conclusão de quais as que tinham e o que tinham que “nos fizesse perder tempo a trabalhá-las”, mas ainda existiam muitas opções.

Das obras até aqui selecionadas, procurei alguns pontos comuns entre elas, ao nível da estrutura da narrativa. Para isso, foram construídos quadros que auxiliassem nessa tarefa, até que foram estabelecidas algumas semelhanças entre obras. Com base nessas semelhanças foram sendo verificadas as que mais se aproximavam umas das outras, depois foi necessário decidir por onde começar, como se pode verificar no quadro 5.

Quadro 5 - Critérios de seleção das obras.

Obras da 1.ª fase		Obras da 2.ª fase	
1.ª etapa	2.ª etapa	1.ª etapa	2.ª etapa
Caraterísticas		Caraterísticas	
“Viagem ao país da Levitação”, de Gonçalo M. Tavares	“O gato e o escuro”, de Mia Couto	“A maior flor do mundo”, de José Saramago	“O velho e os pássaros”, de António Mota
dois “mundos” paralelos		ações grandiosas	
o país da levitação	o escuro	ato heroico do menino	ato heroico dos pássaros
surge uma viagem a um lugar desconhecido		ambos são reconhecidos e homenageados pela sua ação	
viaja até país da Levitação	viaja até ao escuro	reconhecimento público	festa de agradecimento
mensagem que se pode extrapolar para a vida		mensagem que se pode extrapolar para a vida	
aprendizagens da viagem e de aprender com os outros.	aprendizagens da viagem e suas consequências.	valorização das ações grandiosas, reconhecimento, persistência, vitória de um acontecimento improvável pela coragem e determinação.	valorização das ações grandiosas, humildade, entreatajuda. lição sobre a importância de escutarmos os outros e ajudarmos o próximo.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No momento da recolha de dados, além de existirem informações recolhidas através dos recontos escritos pelos alunos, que posteriormente foram analisados através da análise de conteúdo, existiram algumas informações recolhidas através de notas de campo, observação participante, bem como através das fichas de leitura e produções escritas realizadas pelos alunos acerca das obras, de registos fotográficos e audiovisuais que

embora não sejam apresentados e discutidos como dados neste relatório, foram fulcrais para melhorar a segunda fase de implementação e recolha de dados.

Foi utilizada como técnica de recolha de dados a observação participante porque segundo Sousa e Baptista (2011), este tipo de observação se revela uma técnica de recolha de dados mais específica da investigação qualitativa, tal como se verifica no presente ensaio investigativo, uma vez que tinha de participar nas pospostas ao solicitá-las e explicitá-las, ao questionar os alunos, ao esclarecer dúvidas que iam surgindo.

3.8. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

É nesta fase do ensaio investigativo que segundo (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 2009), se organizam todos os dados, para posteriormente serem analisados de acordo com as informações que nos fornecem.

O presente ensaio investigativo tem como principal técnica de análise de dados a análise de conteúdo dos recontos escritos pelos sujeitos do estudo (instrumento de recolha de dados).

Relativamente à análise de conteúdo, Berelson (1952, cit. por Krippendorff, 1990 e Vala, 1996, cit. por Amado, 2014), esta “consiste numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significações o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações (protocolo de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza vária, (...)) (p.303).

Assim sendo, a análise de conteúdo apresenta como aspeto fundamental o facto de

(...)permitir, além de rigorosa e objetiva representação dos conteúdos, ou elementos das mensagens (discurso, entrevistas, texto, artigo, etc) através da sua codificação e classificação por categorias e sub categorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido plena (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas no quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou condições de produção (Amado, 2014, pp. 304-305).

De acordo com as especificidades da análise de conteúdo acima mencionadas, foi necessário definir categorias e subcategorias de análise com base no quadro teórico desenhado para o ensaio investigativo. Foram delineadas duas categorias e duas subcategorias, com onze parâmetros de avaliação, bem como, definidos níveis de

avaliação do reconto à luz dos níveis de avaliação qualitativa propostos por Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (2000), com base nas categorias da narrativa propostas por Mandler e Johnson, Stein e Glen, Rumelhart e Thorndike cit. por Giasson (2000) e em critérios que devem ser verificados num reconto na perspectiva de Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) e Nascimento (2006), conforme apresentadas no quadro 6.

Quadro 6 - Categorias e subcategorias para análise de conteúdo.

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Descrição	Níveis		
				1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico	O aluno diversifica o vocabulário.			
		Articulação entre frases	O aluno articula as frases de forma a dar-lhes sentido.			
		Encadeamento das ações	O aluno encadeia as ações respeitando a sequência apresentada no texto.			
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais	O aluno enumera as personagens principais.			
		Personagens secundárias.	O aluno enumera as personagens secundárias.			
		Tempo	O aluno faz referência a elementos que remetem para o tempo em que decorre a ação.			
		Espaço	O aluno apresenta os diversos espaços onde decorrem as ações.			
		Dimensão do reconto	O aluno apresenta um reconto com uma dimensão capaz de englobar todos os aspetos mencionados no texto, (exposição, acontecimento desencadeador, complicação, resolução, fim e moral).			
		Utilização de linguagem própria	O aluno elabora o reconto por palavras próprias.			
		Fidelidade ao texto - estímulo	O aluno respeita as ideias do texto.			
		Acrescenta pormenores	O aluno acrescenta pormenores ao reconto.			

Fonte: Elaborado pelo autor, Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (2000), com base nas categorias da narrativa, propostas por Mandler e Johnson, Stein e Glen, Rumelhart e Thorndike cit, por Giasson (2000) e alguns critérios que devem ser verificados num reconto na perspectiva de Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) e Nascimento (2006).

Definidas as categorias, subcategorias e parâmetros de avaliação foram analisados 24 recontos, 4 de cada um dos sujeitos do estudo do presente ensaio investigativo, avaliados de acordo com os níveis de avaliação apresentados no quadro 7, abaixo apresentado.

Quadro 7 - Níveis de avaliação dos recontos e respetiva designação.

Nível do reconto	Descrição
3	O aluno apresenta um reconto com vocabulário diversificado, articula as frases de modo a atribuir-lhes sentido, encadeia as ideias respeitando a sequência com que surgem no texto, enumera todas as personagens principais e secundárias, engloba elementos que remetem para o tempo em que decorrem as ações, menciona todos os espaços onde decorrem as ações. O texto apresenta uma dimensão capaz de englobar as informações apresentadas no texto reconta por palavras próprias, respeita as ideias apresentadas no texto, podendo acrescentar pormenores pertinentes sem prejuízo das ideias inicialmente apresentadas.
2	O aluno apresenta um reconto onde diversifica pouco o vocabulário, não articula totalmente as frases, apresenta algumas ideias principais alterando, nalguns casos, a sua sequência, refere apenas algumas personagens principais e secundárias, refere apenas alguns elementos associados ao tempo em que decorrem as ações, refere apenas alguns espaços. O texto apresenta uma dimensão reduzida. O aluno apresentanda apenas algumas ideias do texto, reconta algumas partes por palavras próprias, mas utiliza ainda muitas expressões do autor, acrescenta ou não pormenores de forma pertinente.
1	O aluno apresenta um reconto sem diversificar o vocabulário, a articulação das frases, por vezes, não lhes atribui sentido, apresenta algumas ideias principais, mas de forma totalmente aleatória, refere apenas algumas personagens principais, omite ou modifica aspetos referente ao tempo onde decorrem as ações, refere ou não os espaços sem os associar às respetivas ações, apresenta um reconto com uma dimensão insuficiente para apresentar todas as ideias do texto, utiliza apenas expressões do texto no reconto, não acrescenta pormenores.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos critérios de avaliação qualitativa de recontos propostos por Irwin & Mitchell (1983), cit. por Giasson (2000).

Para determinar o nível final de cada reconto, foram contabilizados o número de vezes que cada nível foi verificado, em cada um dos parâmetros de avaliação. O nível que foi mais vezes verificado leva-nos ao nível final do reconto. (Por exemplo, 8 níveis 3 em 11 dos parâmetros de avaliação, dará um reconto de nível 3, pois foi o que se verificou mais vezes).

Para facilitar a análise dos recontos, foi ainda elaborado um quadro que contempla os critérios de avaliação do reconto, a considerar em cada uma das obras, conforme apresentado. (Consultar anexo 10).

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, irão ser apresentados e discutidos os resultados analisados em duas etapas distintas. Inicialmente serão apresentados os resultados relativos aos recontos de cada aluno, por categorias e por obra, num quadro com os resultados de todos os recontos de todas as obras, e os níveis obtidos em cada um dos parâmetros de avaliação. De seguida, irão ser apresentados os resultados de todos os alunos, e recontos de cada uma das obras trabalhadas num único quadro, desta vez apresentando apenas os níveis finais obtidos nos recontos, por aluno e por obra sem evidenciar os níveis obtidos nos parâmetros de avaliação.

Para melhor facilitar a leitura dos quadros apresentados ao longo do presente capítulo, foram atribuídas cores aos parâmetros de avaliação, sendo assinalados a azul os parâmetros de avaliação respetivos às abordagens didáticas longas, modelo interativo da leitura (1.ª etapa da 1.ª e 2.ª fase), e a cor de laranja os parâmetros de avaliação respetivos às abordagens didáticas curtas, modelo descendente da leitura (2.ª etapa da 1.ª e 2.ª fase).

Quadro 8 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno **J**.

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis											
			1.ª fase						2.ª fase					
			1.ª etapa “Viagem ao país da levitação”			2.ª etapa “O gato e o escuro”			1.ª etapa “A maior flor do mundo”			2.ª etapa “O velho e os pássaros”		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x		x						x		
		Articulação entre frases		x		x				X		x		
		Encadeamento das ações		x		x					x		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x			x			x			x
		Personagens secundárias.		x				x		X				x
		Tempo		x		x				X			x	
		Espaço			x	x					x		x	
		Dimensão do reconto			x		x			X			x	
		Utilização de linguagem própria			x		x				x		x	
		Fidelidade ao texto-estímulo			x		x				x		x	
		Acrescenta pormenores		x		x				X			x	
Nome do Aluno: J			Reconto nível 2			Reconto nível 1			Reconto nível 3			Reconto nível 2		

Como podemos observar no quadro acima apresentado, o aluno J, apresenta uma evolução nos recontos realizados (consultar anexo 11). Na 1.^a etapa da 1.^a fase, apresenta um reconto de nível 2, tendo evoluído na 1.^a etapa da 2.^a fase para um reconto de nível 3. Ao nível das obras de abordagem didática curta, o aluno apresenta na 2.^a etapa da 1.^a fase um reconto de nível 1 e na 2.^a etapa da 2.^a fase um reconto de nível 2. Embora tenha evoluído sempre de um reconto para o outro nas obras de abordagem didática longa, e nas obras de abordagem didática curta, apresenta uma maior evolução ao nível dos recontos das obras de abordagem didática longa, mostrando resultados superiores aos dos apresentados nos recontos das obras de abordagem didática curta.

Não revela uma evolução constante ao nível de todos os recontos, mas apresenta evoluções nos recontos realizados entre as obras de explorações e abordagens didáticas semelhantes. Ou seja, o aluno apresenta sempre recontos de nível superior relativos às obras de abordagem didática longa, descendo sempre o nível dos recontos nos relativos às obras de abordagem didática curta, ainda que também tenha evoluído nestes. Na 2.^a fase de recolha de dados, o aluno apresenta recontos de níveis superiores aos da 1.^a fase, em ambas as obras, o que nos permite inferir que evolui sempre de uma fase para a outra, mostrando apenas retrocessos perante os tipos de abordagem didática a que era desafiado.

Outro aspeto que importa ressaltar, são as diferenças dos níveis obtidos nos parâmetros de avaliação de ambos os recontos de nível 2, pois embora sejam qualificados com nível 2, o reconto da 1.^a etapa da 1.^a fase, que corresponde a uma obra de abordagem didática longa apresenta seis parâmetros de avaliação de nível 2 e cinco de nível 3, enquanto que o reconto de nível 2 relativo à 2.^a etapa da 2.^a fase, que corresponde a uma obra de abordagem didática curta, apresenta oito parâmetros de avaliação de nível 2, um de nível 1 e dois de nível três. Quer isto dizer que, ainda que ambos os recontos sejam de nível 2, o aluno apresentou melhores resultados no primeiro reconto realizado, do que no último, levando-nos assim a concluir que, embora no último reconto estivesse mais familiarizado com a sua estrutura, o tipo de abordagem didática da obra influencia mais significativamente os seus resultados.

Estes resultados permitem-nos ainda inferir que o aluno apresenta mais facilidade em recontar obras que possa participar, envolver-se, partilhar, pensar, refletir, comunicar e cooperar, e que por isso consegue compreender o que lê, (Solé, 1998), do que obras exploradas de forma mais tradicional, onde existem apenas trocas de informação lineares,

do texto para o leitor, sem que este possa mergulhar no que lê, atribuindo-lhe sentido e significado de acordo com o seu “eu”, com o seu mundo e vivências do quotidiano. (Mialaret, 1974, cit. por Magalhães (2000). O aluno, demonstrou uma grande evolução ao nível da escrita e da apropriação da estrutura do reconto ao longo de todo o ensaio investigativo, embora mais evidente nos recontos das obras de abordagem didática longa, mas notório ao nível de todo o percurso. Estes resultados, no caso deste aluno, levam-nos a especular que as aprendizagens contextualizadas com a sua vida, assentes em acontecimentos de uma realidade próxima à sua, tornam-se efetivas e significativas, permitindo uma maior evolução e desenvolvimento ao nível dos domínios que até então revelava maior dificuldade, como é o caso da escrita, uma vez que aciona todos os seus conhecimentos prévios em função da significação do texto (Sequeira, 1990).

Quadro 9 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno **F**.

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis												
			1.ª fase						2.ª fase						
			1.ª etapa “Viagem ao país da levitação”			2.ª etapa “O gato e o escuro”			1.ª etapa “A maior flor do mundo”			2.ª etapa “O velho e os pássaros”			
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Estrutura do reconto	do	Coerência e Coesão	Léxico		x			x				x		x	
			Articulação entre frases			x		x				x			x
			Encadeamento das ações		x		x					x		x	
Conteúdo do reconto	do	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x			x			x			x
			Personagens secundárias.			x			x			x			x
			Tempo		x		x				X				x
			Espaço			x	x					x			x
			Dimensão do reconto			x	x					x			x
			Utilização de linguagem própria		x			x				x			x
			Fidelidade ao texto-estímulo		x			x				x			x
			Acrescenta pormenores		x		x					x			x
Nome do Aluno: F			Reconto nível 2			Reconto nível 1			Reconto nível 3			Reconto nível 3			

Observando o quadro acima apresentado, o aluno **F**, na 1.ª etapa da 1.ª fase, apresenta um reconto de nível 2, tendo evoluído na 1.ª etapa da 2.ª fase para um reconto de nível 3. Ao nível das obras de abordagem didática curta, o aluno apresenta na 2.ª etapa da 1.ª fase um reconto de nível 1 e na 2.ª etapa da 2.ª fase um reconto de nível 3. Não revela uma evolução constante ao nível de todos os recontos (consultar anexo 12), mas apresenta evoluções nos recontos realizados entre as obras de abordagens didáticas, com

explorações e propostas semelhantes, quer nas de abordagem didática longa, quer nas de abordagem didática curta.

O aluno apresenta recontos de nível superior de uma obra de abordagem didática longa para a outra, descendo o nível do reconto na 2.^a etapa da 1.^a fase, ou seja, desce o nível do reconto da obra de abordagem didática longa para o da obra de abordagem didática curta, na 1.^a fase. Na 2.^a fase de recolha de dados, o aluno apresenta recontos de níveis superiores aos da 1.^a fase, em ambas as obras, o que nos permite inferir que evolui sempre de uma fase para a outra, mantendo os recontos de nível 3 em ambas as obras (na de abordagem didática longa e na de abordagem didática curta), da 2.^a fase de recolha de dados.

Outro aspeto que importa ressaltar, são as diferenças dos níveis obtidos nos parâmetros de avaliação de ambos os recontos de nível 3, pois embora tenham obtido a mesma qualificação final, o reconto da 1.^a etapa da 2.^a fase, que corresponde a uma obra de abordagem didática longa, apresenta dez parâmetros de avaliação de nível 3 e apenas um de nível 2, enquanto que o reconto de nível 3 relativo à 2.^a etapa da 2.^a fase, que corresponde a uma obra de abordagem didática curta, apresenta seis parâmetros de avaliação de nível 3 e cinco de nível 2. Quer isto dizer que, ainda que ambos os recontos da 2.^a fase sejam de nível 3, o aluno apresentou melhores resultados no primeiro reconto realizado, (2.^a fase da 2.^a etapa).

Estes resultados superiores aos da 1.^a fase, permitem constatar que o aluno, embora tenha evoluído sempre de uma fase para a outra, evoluiu também, não só ao nível das abordagens didáticas semelhantes, como também ao nível das abordagens didáticas distintas, uma vez que na 2.^a fase evoluiu também ao nível da obra de abordagem didática curta (2.^a etapa), perante o da obra de abordagem didática longa da 1.^a fase (1.^a etapa). No caso deste aluno, estes resultados levam a inferir que, embora se identifique mais com as obras de abordagem didática longa, pois manteve os níveis dos recontos com maior proximidade (entre o nível 2 e nível 3), começando logo por obter nível 2 no reconto da 1.^a etapa da 1.^a fase, consegue superar-se também ao nível dos recontos das obras de abordagem didática curta, pois evolui de um reconto de nível 1 para um reconto de nível 3.

Esta evolução mais notória ao nível dos recontos das obras de abordagem didática curta, pode dever-se ao facto do aluno, inicialmente revelar dificuldade em interpretar obras de

forma menos pessoal e mais tradicional, e ao explorar obras de forma longa, participando nelas, ter superado as suas dificuldades em interpretá-las e extrair delas significados para a sua vida, apaixonando-se por esta relação com a leitura, projetando-a para todas as obras exploradas, tornando-se por isso um bom leitor Solé (1998). Além disso, e neste caso particular, revelou-se importante o facto de ser sempre solicitado o reconto como estratégia de avaliação da compreensão leitora, de serem clarificados e explicados, de forma transparente, os objetivos desta proposta, bem como o que poderia ser melhorado para obter melhores resultados, uma vez que lhe permitiram ganhar mais autoconfiança e segurança ao realizá-la, levando-o a tornar-se autónomo (Irwin 1986, cit. por Giasson, 2000; Solé, 1998).

Outro aspeto que poderá ser destacado como elemento chave no sucesso deste aluno ao nível dos resultados apresentados, foi o facto de ter sido sempre por mim incentivado e motivado a realizar as suas propostas de forma autónoma, abdicando do apoio pedagógico que frequentava na disciplina de Português nos momentos dedicados à recolha de dados para o presente ensaio investigativo. Este desafio revelou-se fundamental para o seu processo de ensino/aprendizagem, pois passou a frequentar o apoio pedagógico com menos regularidade, quer nestes momentos quer noutros, realizando quase todas as tarefas, nomeadamente ao nível da disciplina de português, autonomamente.

O aluno evoluiu de forma extremamente significativa ao nível da escrita, da autoconfiança, da oralidade, da autonomia e da autoestima, pois trabalhar a LI, promove ao leitor, não só aprendizagens ao nível da CL, da escrita e da leitura como também ao nível pessoal, social e relacional, desencadeando assim o desenvolvimento de competências transversais, uma vez que permite que se abram novos horizontes, sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que o rodeia (Balça, 2010).

Quadro 10 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno W.

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis											
			1.ª fase						2.ª fase					
			1.ª etapa “Viagem ao país da levitação”			2.ª etapa “O gato e o escuro”			1.ª etapa “A maior flor do mundo”			2.ª etapa “O velho e os pássaros”		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x			x				x		x	
		Articulação entre frases		x			x			X			x	
		Encadeamento das ações		x		x					x		x	
		Personagens principais			x			x			x			x

Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens secundárias.		x				x		X				x	
		Tempo		x		x				X				x	
		Espaço		x		x				X				x	
		Dimensão do reconto		x			x				x			x	
		Utilização de linguagem própria		x			x				x			x	
		Fidelidade ao texto-estímulo		x		x					x			x	
		Acrescenta pormenores	x			x					x		x		
Nome do Aluno: W			Reconto nível 2		Reconto nível 1		Reconto nível 3		Reconto nível 2						

Com base no quadro acima apresentado verifica-se que, o aluno **W**, na 1.^a etapa da 1.^a fase, apresenta um reconto de nível 2, tendo evoluído na 1.^a etapa da 2.^a fase para um reconto de nível 3. Ao nível das obras de abordagem didática curta, o aluno apresenta na 2.^a etapa da 1.^a fase um reconto de nível 1 e na 2.^a etapa da 2.^a fase um reconto de nível 2. Embora tenha evoluído sempre de um reconto para o outro nas obras de abordagem didática longa, e nas obras de abordagem didática curta, apresenta uma maior evolução ao nível dos recontos das obras de abordagem didática longa, mostrando resultados superiores aos dos apresentados nos recontos das obras de abordagem didática curta. Não revela uma evolução constante ao nível de todos os recontos (consultar anexo 13), mas apresenta evoluções nos recontos realizados entre as obras abordagens didáticas semelhantes.

Na 2.^a fase de recolha de dados, o aluno apresenta recontos de níveis superiores aos da 1.^a fase, em ambas as obras, o que nos permite inferir que evolui sempre de uma fase para a outra, mostrando apenas retrocessos nos recontos das obras de abordagem didática curta comparativamente aos das obras de abordagem didática longa.

Outro aspeto que importa ressaltar, são as diferenças dos níveis obtidos nos parâmetros de avaliação de ambos os recontos de nível 2, pois embora sejam qualificados com nível 2, o reconto da 1.^a etapa da 1.^a fase, que corresponde a uma obra de abordagem didática longa, apresenta um parâmetro de avaliação de nível 1, nove de nível 2 e um de nível 3, enquanto que o reconto de nível 2 relativo à 2.^a etapa da 2.^a fase, que corresponde a uma obra de abordagem didática curta, apresenta um parâmetro de avaliação de nível 1, oito de nível 2, e dois de nível três. Ou seja, no primeiro reconto realizado, respetivo à primeira obra de abordagem didática longa (1.^a etapa, 1.^a fase), apresenta quase os mesmos níveis nos parâmetros de avaliação que no último reconto realizado, relativo a uma obra de

abordagem didática curta, (2.^a etapa, 2.^a fase), sendo este último superior ao primeiro apenas por um parâmetro de avaliação de nível 3.

Estes resultados permitem inferir que o aluno apresenta maior facilidade em recontar obras exploradas de forma longa, onde se pode envolver e participar nelas, transpondo-a para a sua vida e relacionando-a com ela, mantendo-se sempre com recontos de nível superior aos de abordagem didática curta, onde são interpretadas apenas as ideias do autor sem espaço para as contextualizar com as suas vivências, para as partilhar, discutir e trabalhar cooperativamente, e que, neste caso em particular, trabalhar as obras através de uma abordagem didática longa, com propostas diversificadas, permitiu-lhe identificar-se com elas levando-o a desenvolver alicerces e ferramentas que posteriormente mobilizou para as obras de abordagem didática curta, sendo assim, melhor no último reconto de abordagem didática curta do que no primeiro de abordagem didática longa, tornando-se assim um bom leitor, que compreende o que lê, (Azevedo, 2007), e que por isso, é capaz de recontar por palavras próprias a história que leu ou ouviu, reinventando-a, na medida em que a personaliza com base na organização e estruturação das ideias que reteve do texto (Giasson, 2000).

Quadro 11 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno S.

	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis											
			1. ^a fase						2. ^a fase					
			1. ^a etapa “Viagem ao país da levitação”			2. ^a etapa “O gato e o escuro”			1. ^a etapa “A maior flor do mundo”			2. ^a etapa “O velho e os pássaros”		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x			x			x			x
		Articulação entre frases			x		x				x			x
		Encadeamento das ações			x		x				x		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x			x			x			x
		Personagens secundárias.			x			x			x			x
		Tempo			x		x				x			x
		Espaço			x			x			x		x	
		Dimensão do reconto			x		x				x			x
		Utilização de linguagem própria			x			x			x			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x		x				x		x	
Acréscimo pormenores			x		x				x			x		
Nome do Aluno: S			Reconto nível 3			Reconto nível 2			Reconto nível 3			Reconto nível 3		

Com base no quadro acima apresentado verifica-se que, o aluno **S**, na 1.^a etapa da 1.^a fase, apresenta um reconto de nível 3, tendo mantido na 1.^a etapa da 2.^a fase o nível 3. Ao nível das obras de abordagem didática curta, o aluno apresenta na 2.^a etapa da 1.^a fase um reconto de nível 2 e na 2.^a etapa da 2.^a fase um reconto de nível 3. Embora tenha mantido o nível 3 de um reconto para o outro nas obras de abordagem didática longa, em ambos os recontos com todos os parâmetros de avaliação de nível 3, e evoluído de um reconto de nível 2 para um de nível 3 nas obras de abordagem didática curta, revela maior capacidade em recontar obras de abordagem didática longa, conseguindo manter sempre o nível máximo nos recontos na 1.^a etapa da 1.^a e 2.^a fase, mostrando resultados superiores aos dos apresentados nos recontos das obras de abordagem didática curta.

É também evidente a evolução ao nível das obras de abordagem didática curta, ainda que apresentando sempre resultados superiores nas obras de abordagem didática longa, pois embora apresente dois recontos de nível 3 (1.^a fase, da 1.^a e 2.^a etapa), e um reconto de nível 3 na 2.^a fase da 2.^a etapa, existem discrepâncias no que concerne aos níveis dos parâmetros de avaliação em ambos os recontos, pois nos dois recontos das primeiras fases são todos qualificados com nível 3, e no último reconto (2.^a fase da 2.^a etapa), apresenta apenas oito parâmetros de avaliação de nível 3 e três de nível 2.

Não revela evoluções constantes ao nível de todos os recontos (consultar anexo 14), mas revela evoluir não só ao nível das obras de abordagem didática curta, (não evidentes nas de abordagem didática longa porque mantêm o nível máximo em ambos, e por isso não existiam parâmetros para evoluir), como também ao nível das fases, pois apresenta melhores resultados da 2.^a fase para a 1.^a fase, o que nos permite inferir que embora se identifique mais com obras de abordagem didática longa, sem revelar qualquer dificuldade a esse nível, consegue também evoluir nas obras de abordagem didática curta devido ao facto de treinar competências da CL ao longo de todas as explorações, tornando-as significativas uma vez que as mobiliza para outros contextos, assumindo ele próprio, de forma autónoma, o controle e utilização das estratégias que vai conhecendo (Solé, 1998).

Quadro 12 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno **D**.

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis			
			1. ^a fase		2. ^a fase	
			1. ^a etapa “Viagem ao país da levitação”	2. ^a etapa “O gato e o escuro”	1. ^a etapa “A maior flor do mundo”	2. ^a etapa “O velho e os pássaros”

		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x					x			x		x	
		Articulação entre frases		x				x				x		x	
		Encadeamento das ações		x				x				x		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x				x			x		x	
		Personagens secundárias.			x				x		X			x	
		Tempo			x			x			X			x	
		Espaço			x			x			X			x	
		Dimensão do reconto			x			x				x			x
		Utilização de linguagem própria			x							x			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x							x			x
		Acrescenta pormenores			x							x			x
Nome do Aluno: D		Reconto nível 3			Reconto nível 2			Reconto nível 3			Reconto nível 2				

Com base no quadro acima apresentado verifica-se que, o aluno **D**, na 1.^a etapa da 1.^a fase, apresenta um reconto de nível 3, tendo mantido na 1.^a etapa da 2.^a fase o nível 3. Ao nível das obras de abordagem didática curta, o aluno apresenta na 2.^a etapa da 1.^a fase um reconto de nível 2, tendo mantido o nível 2 também na 2.^a etapa da 2.^a fase. (Consultar anexo 15).

Embora tenha mantido o nível 3 de um reconto para o outro nas obras de abordagem didática longa, (1.^a etapa da 1.^a e 2.^a fase), e nível 2 em ambos os reconto das obras de abordagem didática curta, (2.^a etapa, da 1.^a e 2.^a fase), existem evoluções de um reconto de nível 3 para o outro, e de um reconto de nível 2 para o outro, ou seja, evolui de obra de abordagem didática longa para a outra, e de uma obra de abordagem didática curta para a outra, evoluindo também de uma fase para a outra, mas apenas ao nível dos recontos com abordagens didáticas semelhantes (longa, longa; curta, curta), pois os recontos evidenciam diferentes níveis no que diz respeito aos parâmetros de avaliação. Como se pode constatar, o 1.^o reconto de nível 3, que corresponde a uma obra de abordagem didática longa (1.^a fase, 1.^a etapa), apresenta sete parâmetros de avaliação de nível 3, e quatro de nível 2, enquanto que no 3.^o reconto, também ele relativo a uma obra de abordagem didática longa (2.^a fase, 1.^a etapa), apresenta oito parâmetros de nível 3 e apenas 3 de nível 2.

No que concerne aos recontos das 2.^a etapas da 1.^a e 2.^a fase, respetivos às obras de abordagem didática curta, o aluno apresenta no reconto da 1.^a fase, 2.^a etapa quatro parâmetros de avaliação de nível 3 e sete de nível 2, enquanto que no reconto de nível 2 (2.^a fase, 2.^a etapa), evidencia oito parâmetros de avaliação de nível 3, e 3 de nível 2.

No caso deste aluno em particular, estes resultados permitem evidenciar que se sente mais capaz de recontar obras cuja abordagem didática foi longa e as propostas diversificadas, pois embora tenha apresentado pequenas melhorias de um reconto para o outro, ambos foram de nível 3, ao contrário das de abordagem didática curta, que embora tenha evidenciado também algumas melhorias de um reconto para o outro relativamente aos níveis dos parâmetros de avaliação, ambos foram de nível 2, e por isso inferiores aos recontos realizados com base nas obras de abordagem didática longa.

Quer isto dizer que, este aluno em concreto, embora já consiga dominar alguns aspetos relativamente à estrutura do reconto e à CL, desempenha melhor a função de recontar quando lhe é permitido envolver-se com a leitura, relacioná-la com as suas vivências, cooperar, comunicar e partilhar aspetos acerca da obra, uma vez que o envolvimento com a história lhes permite uma atividade constante e harmoniosa, que, por isso, desencadeia novas aprendizagens, emoções, sentimentos, (Pires, 2000), evidenciando que, embora já tivesse desenvolvido essas competências, ainda sente alguma dificuldade em mobilizá-las para outros contextos.

Quadro 13 - Apresentação dos resultados dos recontos do aluno C.

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis											
			1.ª fase						2.ª fase					
			1.ª etapa “Viagem ao país da levitação”			2.ª etapa “O gato e o escuro”			1.ª etapa “A maior flor do mundo”			2.ª etapa “O velho e os pássaros”		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x			x			x			x
		Articulação entre frases			x			x			x			x
		Encadeamento das ações			x		x				x		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x			x			x			x
		Personagens secundárias.		x				x		X				x
		Tempo			x			x			x			x
		Espaço		x				x		X			x	
		Dimensão do reconto			x		x				x			x
		Utilização de linguagem própria			x			x			x			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x		x				x		x	
		Acrescenta pormenores		x		x					x		x	
Nome do Aluno: C			Reconto nível 3			Reconto nível 3			Reconto nível 3			Reconto nível 3		

De acordo com o quadro apresentado verifica-se que, o aluno **C**, apresenta recontos de nível 3 em todas as etapas das duas fases. No entanto, e ainda que obtendo o nível máximo em todos os recontos, evidencia evoluções entre os recontos das obras de abordagem didática longa (1.^a etapa da 1.^a e 2.^a fase), e entre os recontos das obras de abordagem didática curta, (2.^a etapa da 1.^a e 2.^a fase), não evidenciando evolução ao nível de todos os recontos (consultar anexo 16), pois nos recontos das obras de abordagem didática curta apresenta sempre resultados inferiores aos realizados a partir das obras de abordagem didática longa, uma vez que existem diferenças ao nível dos parâmetros de avaliação dos recontos.

No 1.º reconto respetivo a uma obra de abordagem didática longa (1.^a etapa da 1.^a fase), apresenta oito parâmetros de avaliação de nível 8 e 3 de nível 2, evoluindo no reconto respetivo à segunda obra de abordagem didática longa (1.^a etapa da 2.^a fase), onde apresenta nove parâmetros de avaliação de nível 3 e apenas dois de nível dois.

Relativamente aos recontos das obras de abordagem didática curta, apresenta no reconto da primeira obra (2.^a etapa da 1.^a fase), sete parâmetros de avaliação de nível 3, dois de nível 3 e um de nível 1, evoluindo no segundo reconto destas obras (2.^a etapa da 2.^a fase), para um reconto com sete parâmetros de avaliação de nível 3 e quatro de nível 2, mantendo o mesmo número de parâmetros de avaliação de nível 3 do que no reconto anterior, mas evoluindo um parâmetro de nível 1 para um de nível 2. Por esta razão, não é possível afirmar que evolui de forma constante ao nível de todas as etapas, mas evoluiu de fase para fase nos recontos realizados a partir dos recontos das obras com abordagens didáticas semelhantes.

Estes resultados levam a constatar que, embora tenha apresentado sempre recontos de nível 3, e demonstrado ter já adquiridas competências ao nível do reconto e da CL, revela mais facilidade em recontar histórias que pressuponham propostas diversificadas, de partilha e cooperação, que lhe possibilitem o seu envolvimento nelas, vivendo-as e sentindo-as com base na sua identidade, do que em recontar histórias partindo da leitura de obras interpretadas de forma impessoal, em que não é suposto relacionar-se com elas. Como evidencia Bruner (2002), a narrativa pressupõe uma fusão entre o mundo real e o mundo da ficção, da imaginação, onde ambos se cruzam na busca de novos sentidos e significados, talvez seja por esta razão, que o aluno revela mais facilidade em recontar

obras exploradas de forma longa, onde é fomentado este entrelace entre o mundo real que o leitor conhece, e o mundo da história.

Apresentando agora os níveis obtidos em cada um dos recontos realizados por cada aluno, respetivos a cada obra, chega-se ao seguinte quadro.

Quadro 14 - Apresentação global dos níveis dos recontos de cada aluno por obra.

	1.ª fase		2.ª fase	
	1.ª etapa	2.ª etapa	1.ª etapa	2.ª etapa
Aluno	Nível do reconto da obra “Viagem ao país da levitação”	Nível do reconto da obra “O gato e o escuro”	Nível do reconto da obra “A maior flor do mundo”	Nível do reconto da obra “O velho e os pássaros”
J	2	1	3	2
F	2	1	3	3
W	2	1	3	2
S	3	2	3	3
D	3	2	3	2
C	3	3	3	3

Observando o quadro acima apresentado, verifica-se que os alunos **J**, **F** e **W** (alunos menos competentes ao nível da escrita e da CL), apresentaram todos evoluções ao nível dos recontos realizados na 1.ª etapa da 1.ª para a 2.ª fase, bem como na 2.ª etapa da 1.ª para a 2.ª fase, quer isto dizer que revelaram evoluções quer ao nível dos recontos realizados a partir de obras de abordagem didática longa, com propostas diversificadas, quer ao nível das obras de abordagem didática curta, com propostas menos diversificadas, no entanto apresentaram os níveis dos recontos das obras de abordagem didática longa sempre mais elevados, evoluindo de recontos de nível 2 na 1.ª etapa da 1.ª fase para recontos de nível 3, (nível máximo) na 1.ª etapa da 2.ª fase.

Nos recontos da 2.ª etapa da 1.ª fase, apresentaram recontos apenas de nível 1, evoluindo posteriormente para recontos de nível 2 nos recontos da 2.ª etapa da 2.ª fase, à exceção do aluno **F** que apresenta também um reconto de nível 3 nesta etapa. Outro aspeto que importa considerar é o facto dos alunos, terem evoluído sempre de um reconto para o outro nas obras de abordagem didática curta e de abordagem didática longa, mas não apresentarem evoluções constantes ao nível de todo o percurso, uma vez que nas obras de abordagem didática curta obtiveram sempre recontos de nível inferior aos obtidos nos recontos das obras de abordagem didática longa, mais uma vez à exceção do aluno **F**, que na 2.ª fase manteve ambos os recontos de nível 3.

Para estes alunos, cujos resultados foram acima apresentados e discutidos, revelaram-se fundamentais dois aspetos em particular, foram eles o facto de serem exploradas obras de forma longa, com propostas diversificadas e o facto de o reconto ser solicitado diversas vezes como estratégia de avaliação da CL. O primeiro aspeto, porque estas abordagens didáticas longas, que permitiam interações entre os três fatores da CL, texto, leitor e contexto (Giasson, 2000; Solé, 1998), levaram os alunos a posicionarem-se perante as obras e a encontrar nelas sentidos e significados pessoais, que lhes despoletaram uma nova visão acerca da leitura, permitindo-lhes apaixonar-se pela leitura, passando a concebê-la como uma atividade prazerosa (Viana e Ribeiro, 2009; Viana e Teixeira, 2002). Aspeto este que os auxiliou a ganharem alicerces e ferramentas, que posteriormente passaram a mobilizar para as obras de abordagem didática curta, vendo nelas também este lado pessoal, esta relação. O segundo aspeto revelou-se fundamental porque lhes permitiu familiarizar-se com esta estratégia, e por isso, possibilitou-lhes que desenvolvessem mais competências ao nível da escrita e da CL, autonomia e autoconfiança no que diz respeito ao reconto e à interpretação das obras, permitindo-lhes assim apresentar melhores resultados a este nível, tornando-se por isso bons leitores, pois como refere Azevedo, (2007), um bom leitor é aquele que “coordena um conjunto de estratégias que mobiliza para responder a situações variadas de leitura” (p.47).

Relativamente aos alunos **S**, **D** e **C** (alunos mais competentes ao nível da escrita e da CL), apresentaram todos recontos de nível 3, quer ao nível dos recontos realizados na 1.ª etapa, da 1.ª para a 2.ª fase, quer na 2.ª etapa, da 1.ª para a 2.ª fase, quer isto dizer que ao nível dos recontos realizados a partir de obras de abordagem didática longa, com propostas diversificadas, todos os alunos apresentaram recontos de nível máximo (nível 3). Ao nível das obras de abordagem didática curta, com propostas menos diversificadas, o aluno **S** passou de um reconto de nível 2 no reconto da 2.ª etapa da 1.ª fase, para um reconto de nível 3 na 2.ª etapa da 2.ª fase, o aluno **D** manteve ambos os recontos no nível 2, e o aluno **C** ambos no nível 3. Ainda assim, todos os alunos apresentaram os níveis dos recontos das obras de abordagem didática longa mais elevados, pois em ambas as primeiras etapas das duas fases, apresentaram recontos de nível 3 (nível máximo), enquanto que nos recontos das obras de abordagem didática curta, embora tenham evoluído, apresentaram mais fragilidades tendo o aluno **S**, apresentado um reconto de nível 2 e um de nível 3, e o aluno **D** ambos os recontos de nível 2.

No caso destes alunos, o aluno **S** não apresenta dificuldades em recontar obras exploradas de forma longa, obtendo sempre recontos de nível 3, no entanto demonstra alguma fragilidade em recontar obras exploradas de forma curta, pois apresenta um reconto de nível 2 (2.^a etapa, 1.^a fase), evoluindo apenas para um reconto de nível 3 na 2.^a etapa da 2.^a fase. O aluno **D**, revela também mais facilidade em recontar obras exploradas de forma longa, no sentido em que apresenta recontos de nível 3 na 1.^a etapa, quer da 1.^a quer da 2.^a fase, mas apresenta dificuldades em recontar obras exploradas de forma curta, pois apresenta recontos de nível 2 em ambas as segundas etapas das duas fases. Já o aluno **C**, revela facilidade em recontar obras exploradas de forma curta e de forma longa, apresentando sempre recontos de nível 3, no entanto apresenta ainda algumas melhorias de uns recontos de nível 3 para outros, como acima apresentado.

Assim sendo, e de acordo com os resultados acima discutidos, para os alunos com mais aptidões ao nível da escrita e da CL, não se revelou tão essencial o facto de solicitar diversas vezes o reconto como estratégia de avaliação da CL, pois em todos os recontos revelavam, de forma geral, competências a esse nível, mas revelou-se mais vantajoso o facto de serem exploradas obras de forma longa, com propostas diversificadas onde poderiam posicionar-se perante a história, partilhar as suas produções escritas, realizar recontos em grupo e expor as suas ideias, uma vez que, embora já dominassem a estrutura do reconto, apresentaram melhores resultados ao nível dos recontos destas obras, em prol das obras de abordagem didática curta, talvez pelo facto das propostas serem mais diversificadas e irem mais além do que o questionamento tradicional acerca do que leram (Irwin 1986, cit. por Giasson, 2000).

No caso destes alunos em particular, estes resultados permitem evidenciar que, talvez por serem mais competentes ao nível da escrita e da CL, e por isso mais autónomos na realização das propostas, conseguiram apresentar resultados elevados em quase todos os recontos, fazendo da história lida, a sua própria história, no sentido em que a contaram acrescentando pormenores e de acordo com as informações que retiveram e consideraram mais importantes (Giasson, 2000; Costa, Vasconcelos & Sousa, 2010). No entanto, nos recontos realizados a partir de obras de abordagem didática curta, demonstraram sempre mais dificuldades em mobilizar esses conhecimentos, obtendo sempre recontos de nível 3 superiores nas obras de abordagem didática longa, face aos recontos de nível 3 obtidos a partir de obras de abordagem didática curta.

O que permite especular que as abordagens didáticas menos tradicionais, que os envolvem lhes permitiam, partilhar e comunicar as suas ideias, os motivam mais, permitindo-lhes obter melhores resultados, ainda que, menos discrepantes comparativamente aos alunos que apresentavam mais dificuldades, talvez porque se conseguem adaptar melhor ao que lhes é pedido, gerindo de forma autónoma, a interação harmoniosa entre os três fatores promotores da CL, o texto, o leitor e o contexto (Giasson, 1983; Solé, 1998). Enquanto que os alunos menos competentes ao nível da escrita e da CL, demonstram mais resiliência a esse nível, conseguindo obter melhores resultados através de aprendizagens próximas dos seus contextos e realidades, estabelecendo esta relação de proximidade entre os três fatores promotores da CL, com mais facilidade nas obras de abordagem didática longa (modelo interativo da leitura) (Rebelo, 1993; Pereira, 1995; Niza, *et al.*, 1998).

Comparando ainda os níveis dos recontos dos alunos por obra, com base no mesmo quadro, pode-se verificar que os alunos **J**, **F** e **W**, evoluem dos recontos realizados na 1.^a etapa da 1.^a fase, para os da 1.^a etapa da 2.^a fase, e os alunos **S**, **D** e **C**, mantêm os recontos no nível 3 de uma fase para a outra. Ainda assim, apresentam também melhorias entre estes recontos, à exceção do aluno **S**, que obteve nível 3 em ambos os recontos, com todos os parâmetros de avaliação de nível 3. Relativamente à 2.^a etapa da 2.^a fase os alunos **J**, **F** e **W**, evoluem nos níveis dos recontos comparativamente aos realizados na 2.^a etapa da 1.^a fase, tal como o aluno **S**, enquanto que os alunos **D** e **C**, mantêm os mesmos níveis em ambas as etapas das duas fases, apresentando, no entanto, algumas evoluções no que diz respeito aos níveis dos parâmetros de avaliação, como acima discutido. No geral os níveis dos recontos, são mais elevados nas primeiras etapas de ambas as fases do que nas segundas, ou seja, nos recontos solicitados a partir de obras de abordagem didática longa, em comparação com os solicitados a partir de obras de abordagem didática curta.

Além de todos os aspetos acima mencionados é de salientar a pertinência das comunicações à turma, quer das produções escritas individuais, quer dos recontos realizados em grupo, para o sucesso das suas aprendizagens e progressos, pois foi um aspeto diversas vezes mencionado como algo que foi importante, na medida em que os auxiliava a serem mais exigentes e melhores naquilo que faziam, uma vez que teriam de partilhar os seus trabalhos com a turma e esta teria de entender as suas mensagens, dando o seu parecer e opinião acerca do que consideravam pertinente e do que poderia ser

melhorado (Raminhos, 2009; Soares, 2003; Batista, *et al.*, 2011; Gomes, 2016; Teberosky e Colomer, 2003; Batista, Viana & Barbeiro, 2011; Niza, *et al.*, 1998). Outro aspeto que se verificou fulcral no sucesso destes alunos, foi o facto de serem seleccionadas obras que fossem ao encontro dos seus interesses, o que lhes permitiu envolverem-se e motivaram-se na realização das propostas (Viana e Ribeiro, 2009; Gaitas, 2013; Lopes, 2009; Viana e Ribeiro, 2009).

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, serão apresentadas as principais conclusões a que se chegou com a elaboração do presente ensaio investigativo, bem como as limitações sentidas e algumas recomendações para futuras investigações.

5.1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Através da realização do presente estudo, constata-se que diferentes abordagens didáticas, com propostas e atividades diversificadas em torno das obras, revelam influências no desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão leitora.

Procurando dar resposta ao primeiro e segundo objetivos delineados, neste caso concreto, são as obras de abordagem didática longa, (com base no modelo interativo da leitura) (Giasson 2000; Rebelo, 1993; Pereira, 1995; Martins & Niza, 1998), as propostas de escrita individual e cooperada, as suas respetivas comunicações, (Teberosky e Colomer, 2003; Soares, 2003), as questões respetivas aos três níveis da CL, (literal, inferencial e crítico), (Catalá, *et al.*, 2001), a interação entre os três fatores potenciadores da CL, texto, leitor e contexto, nesta parceria entre a leitura e a escrita, (Santana, 2007), as que mais influência tiveram na compreensão leitora desenvolvida pelos alunos, ao nível das obras. As abordagens didáticas baseadas no modelo interativo da leitura revelaram-se fundamentais para a obtenção de melhores resultados ao nível dos recontos, na medida em que lhes permitiu reter mais informações da obra lida, acrescentar mais pormenores, utilizar linguagem própria, articular melhor as informações, entender de forma mais clara o encadeamento das ações (Costa, Vasconcelos & Sousa 2010; Irwin & Mitchell, 1983, cit. por Giasson, 2000). Na verdade, permitiu-lhes compreender melhor as obras que leram e ouviram, pelo facto de puderem participar nelas, trazendo-as e levando-as para a sua vida, colocando o seu “eu” em interação com o do autor e vice-versa, tornando-se assim, mais competentes ao nível da CL e do reconto, e por isso, melhores leitores (Giasson, 2000; Mialaret, 1974, cit. por Magalhães, 2000).

Respondendo ao terceiro objetivo delineado, sobre como se comportam os alunos mais e menos competentes, perante as diferentes abordagens didáticas, é notória uma evolução de todos os alunos ao longo do estudo, no entanto, verificou-se ainda que a exploração de obras através do modelo interativo da leitura permitiu uma evolução nos alunos menos competentes ao nível da escrita e da CL em quase todos os recontos.

Pode-se inferir que tal facto se deve às metodologias utilizadas em sala de aulas, ou à pouca diversidade das mesmas, que os leve a desmotivar e muitas vezes até ao insucesso escolar, pois, neste caso, se não tivessem sido diversificadas as abordagens didáticas, com base no modelo interativo da leitura e no modelo descendente da leitura, seria difícil entender esta evolução e preferência por um tipo de abordagens didáticas em detrimento das outras. Por outro lado, para os alunos mais competentes, o tipo de explorações, propostas e abordagem didática, neste caso, não condiciona de forma tão significativa as suas aprendizagens, mantendo os recontos num nível sempre próximo nas diferentes fases.

Com o intuito de verificar quais os tipos de obras que os alunos mais gostaram, e em resposta à questão “das obras exploradas qual a que mais gostaste e porquê?”, foram novamente as obras de abordagem didática longa as que os alunos mais gostaram e com as quais se sentiram mais familiarizados, como é possível verificar nas respostas descritas no quadro 15. Numa visão mais ampla, encontram-se as preferências da turma no anexo 17.

Quadro 15 - Obras que os sujeitos do estudo mais gostaram.

Aluno	1.ª etapa		Porquê?	2.ª etapa		Porquê?
	<i>Viagem ao país da levitação</i>	<i>O gato e o escuro</i>		<i>A maior flor do mundo</i>	<i>O velho e os pássaros</i>	
J	x		“(…) porque foi a mais divertida fiquei a aprender mais e foi mais fácil escrever o reconto porque foi mais estudada.”	x		“(…) porque foi a que trabalhámos mais.”
F	x		“(…) porque foi a obra mais divertida, (…)”	x		“(…) porque foi a que trabalhámos, e a que mais explorámos, (….) foi a mais fácil para mim.”
W	x		“(…) porque os habitantes perdiam os órgãos (…)”	x		“(…) porque o menino foi muito corajoso.”
S	x		“(…) porque não é tão curta e é mais engraçada.”	x		“(…) porque o menino fez um grande sacrifício para salvar a flor (…).”
D	x		“(…) porque gostei do Sr-Artuad e dos habitantes, eram engraçados.”		x	“(…) tem mais aventura.”
C	x		“(…) porque as pessoas que lá estavam levitavam e não tinham órgãos (…).”		x	“(…) porque ensina que temos de respeitar os outros, (…).”
Total de alunos	6	0		4	2	

Verifica-se assim que as diferentes abordagens didáticas influenciam de formas distintas a aprendizagem dos alunos, no que diz respeito à CL que desenvolvem acerca das obras. Sendo mais evidente esta relação através de abordagens didáticas de compreensão leitora que permitem a interação com o texto, o leitor e o contexto, a partilha, o trabalho em cooperação e a ligação entre a escola da vida e a vida da escola, pois acarretam melhores desempenhos nos alunos.

5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo da execução do presente relatório existiram algumas limitações e fatores que, certamente, terão condicionado alguns resultados do estudo, essencialmente o tempo, as dinâmicas internas da escola, o número de sujeitos de estudo selecionados, a minha inexperiência enquanto investigadora e o número de páginas estipulado para a realização do mesmo.

No que diz respeito ao tempo, foi sem dúvida um grande desafio, pois além de terem de ser cumpridas calendarizações previamente estabelecidas, o presente estudo foi realizado no âmbito da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, o que o tornou também mais complexo e exigente devido às tarefas, propostas e trabalhos que tinha de desenvolver e dar respostas, ao mesmo tempo que decorria a investigação. Por outro lado, e na perspetiva de serem cumpridos os horários e os tempos previstos para lecionar cada disciplina, não foi possível propor outros tipos de explorações de obras e de diversificar mais as propostas de escrita e de trabalho, bem como, nalguns casos, pode ter colocado os alunos sobre alguma pressão influenciando assim, de forma menos positiva, os seus resultados.

Realmente às dinâmicas internas da escola e da, existiram também algumas condicionantes, principalmente ao nível de algumas propostas que não puderam ser realizadas, nomeadamente a apresentação dos recontos dos alunos às outras turmas da escola, aspeto que também desmotivou os alunos, sendo depois necessário encontrar outra estratégia que os voltasse a motivar.

Outro aspeto que, a meu ver, se revelou uma limitação do estudo foi o número dos sujeitos do estudo selecionados, pois embora este número de sujeitos se considere

aceitável num relatório desta natureza, penso que seria vantajoso estudar mais sujeitos no sentido de poder aferir e verificar outras conclusões, ou pelo menos, uma regularidade mais evidente nas conclusões obtidas.

Por fim, a minha inexperiência enquanto investigadora e o número limite de páginas destinado à elaboração do presente relatório, revelaram-se certamente condicionantes na apresentação de um relatório de qualidade superior.

5.3. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

É agora no culminar deste relatório que se percebe que ainda será necessário continuar a aprofundar algumas reflexões, sobre o que poderia ser melhorado, o que poderia ter sido diferente e, principalmente o que gostaria de fazer no futuro.

Assim sendo, destacam-se como principais sugestões, diversificar mais as propostas associadas à abordagem didática com base no modelo interativo da leitura, contemplando momentos de correção dos textos escritos, reescrita dos mesmos a pares, em grupo, com o meu auxílio, bem como momentos de reflexão conjunta sobre a razão de cada nível obtido nos recontos e o que faltava para ser de um nível superior.

Outra sugestão seria, depois de exploradas algumas obras por mim propostas, serem também os alunos a sugerir obras a seu gosto, como gostavam que fossem exploradas, através de que abordagens didáticas, e que propostas gostavam de ver desenvolvidas.

Seria também interessante contemplar mais momentos de partilha dos recontos dos alunos, não só à turma, como também à comunidade e às famílias, assentes numa perspectiva sociocultural, onde tudo o que se faz e aprende tem mais sentido quando é partilhado, comunicado com o outro.

CONCLUSÕES GERAIS DO RELATÓRIO

Terminada esta etapa da minha vida, uma nova se inicia! O caminho será sempre longo, quando o foco é chegar mais longe. É nesta ânsia de querer fazer sempre mais e melhor, que todo este percurso se traduz em inúmeros desafios, receios e dificuldades que nunca ficarão adormecidos, nem tão pouco esquecidos. Foi com esta inquietude, que abracei todas as batalhas, e pude sair delas vitoriosa, pois todos os dias surgiam novas aprendizagens e reflexões com o intuito de melhorar sempre a minha ação educativa, (re)descobrimo a minha identidade pessoal e profissional, sendo e crescendo com aqueles que me foram confiados e que foram cruzando o meu caminho.

Além de todo este percurso, finalizar o presente relatório tem um duplo sabor a vitória, pois ao concluí-lo, termino também este percurso, repleto de dificuldades, mas acima de tudo de aprendizagens, que me permitiram um enorme crescimento.

Realizar a dimensão reflexiva permitiu-me um novo olhar sobre o caminho até então percorrido, pois além de espelhar todas as batalhas travadas, proporcionou-me um doce recordar de todas as vitórias conquistadas. Foi ao realizar a dimensão reflexiva de cada um dos contextos, que me deparei com todo este processo evolutivo, que embora notório, manter-se-á para sempre inacabado.

No que concerne à dimensão investigativa, posso recordar que iniciá-la foi talvez o confronto mais amargo que tive de vencer ao longo de todo este percurso, pois os receios iniciais foram inúmeras vezes sentidos, e, pela minha inexperiência no trabalho de investigação, mostraram-se constantes ao longo dos tempos. No entanto, posso agora afirmar que, ao contrário de todas as minhas expectativas, foi dos trabalhos mais interessantes que realizei, e que, hoje, me permite declarar que me apaixonei por este trabalho, que ao início se revelou um tormento.

A meu ver, a escrita deste relatório revela-se essencial, pois, na verdade, e depois de entender o seu significado, será este o trabalho de um educador/professor diariamente, refletir e investigar. É no seu culminar que vejo o futuro abrir-se diante dos meus olhos, e que, certa pela vocação nesta profissão, afirmo que a formação jamais acabará, apenas tomará outras dimensões, noutros locais e com outros intervenientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, M., & Revaz, F. (1997). *A Análise da Narrativa*. Lisboa: Gradiva.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a edição.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, M. (2001). *Motivar para a leitura. Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alves, R.C. (2015). *Guia Prático para todos os Pais: a Psicóloga dos miúdos*. 1.^a Edição. Amadora: 20/20 editora.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola*. Porto: Asa.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2.^a edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Graça Margarido Editora
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. (acedido a doze de janeiro de 2017 a partir de <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>).
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, F. (2010). Da luta entre o bem e o mal as crianças são sempre vencedoras. In F. Azevedo. *Infância, memória e imaginário*. (pp. 11-29). Minho: Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2009) Literacias: Contextos e Práticas. In F. Azevedo & M. G. Sardinha. *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel- Edições Técnicas, Lda.
- Balancho, M., Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Porto: Texto.
- Balça, Â. (2010). Representações da alteridade na literatura infantil. In: F. Azevedo. *Infância, memória e imaginário*. (pp. 47-55). Minho: Universidade do Minho.

- Ballenato, G. (2015). *Educar sem gritar. Pais e filhos: convivência ou sobrevivência?*. 8ª Edição. Lisboa: A esfera dos livros.
- Barbeiro, L.F & Pereira, L.A. (2010). Programa Nacional do Ensino do Português. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto - Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*. Tropelias & Companhia.
- Batista, A. Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boscolo, P. (2003). *Escribir textos*. In C. Pontecorvo (Dir.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 180-203). Madrid: Editorial Popular (Tradução do original em italiano Maniale di psicologia dell'educazione. Bolonha: Seps. 2003).
- Braunger, J. & Lewis, J. P. (2006). *Building A Knowledge Base In Reading*. Newark, DE – Urbana, IL: International Reading Association / The National Council of Teachers of English.
- Bruner, J. (2002). *Porquoi nous racontons-nous des histoires?*. Paris: Retz.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao.
- Calvante, L. (2007). *Plano de aula – concepções e praticas docentes*. Brasília. Centro Universitário de Brasília.
- Coelho, N. N. (1984). *Literatura infantil: história-teoria-análise*. 3ª edição. São Paulo: Quirón.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas. *O valor das palavras – Falar, ler e escrever nas aulas*. (Vol. I, pp. 158-178). Lisboa: Edições Asa.
- Cordeiro, M. (2008). *O grande livro do bebé: O primeiro ano de vida*. Lisboa: a esfera dos livros.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. 6ª edição. Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Cordeiro, M. (2014). *Educar com amor: um guia de afetos e sentimentos para que os seus filhos cresçam felizes e equilibrados*. Lisboa: a Esfera dos Livros.
- Costa, A., Vasconcelos, S., & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras: propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Couto, M. (2001). *O Gato e o Escuro*. Lisboa: Caminho.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Porto: Lidel.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1: 175-188.
- Dionísio, M. (2000). *A construção de comunidades de leitores- leituras do manual de Português*. Porto: Almedina.
- Dispy, M., & Dumortier, J. L (2008). Poésie et formation littéraire dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur en Communauté française de Belgique. In D Dubois - Marcoïn & C. Tauveron. *Repères*, 37, pp. 177-196.
- Dumortier, J.L. (1989). *Écrire le récit*. 2.^a edição. Paris: Deboeck-Duculot.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, M. S., Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. 4^a edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gaitas, S. M. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade - Os resultados dos alunos em leitura*. (Tese de doutoramento em psicologia educacional) Lisboa: ISPA.
- Gamboa, M. J. (2010). *A Construção Escolar do Plano Nacional de leitura- Um estudo num agrupamento de escolas do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Educação
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. 2.^a edição. Porto: Edições ASA.
- Góes, P. (1984). *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira.

- Gomes, L. (2006) *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Guerra, S. (2002). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições Asa.
- Hayes, R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat, & A. Péliissier (Dir.), *Lá rédaction de textes – approche congitive*. Paris: Delachaux e Niestlé. (pp. 51-102).
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto: Porto Alegre.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lencastre, J. A.; & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* 10(8), 2100-2105.
- Lídia, Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. In: F. Azevedo, & M. Sardinha. *Modelos e Práticas em literacia*. (pp. 81-89). Lisboa: Lidel.
- Magalhães, M. (2000). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. Em M. Sequeira, *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto da inovação educacional.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora

- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de desenvolvimento curricular
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (s.d.). Orientações para actividades de leitura: Programa - Está na Hora da Leitura 1.ª Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2015). *Livros recomendados – Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Livros recomendados – Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. *Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. Infancia y Aprendizage. 89, 56-80.
- Moitais, A. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: retórica e realidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Mota, A. (2003). *O Velho e os Pássaros*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Nascimento, Z. (2011). *Contos Infantis e Creche: a Dramatização incentivando o desenvolvimento da imaginação e fantasia*. Paraíba: Universidade Estadual de Paraíba – Centro de Humanidades.
- Nascimento, Z., & Pinto, C. (2006). *A Dinâmica da Escrita: Como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano.
- Niza, I. Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guia de implementação do programa de português no ensino básico– escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2004). *A escola e o poder discriminatório da escrita*. Comunicação apresentada -na Conferência Internacional, “A Língua Portuguesa: Presente e Futuro. (pp. 107-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Serviço de Educação e Bolsas.

- Niza, S. Rosa, C. Niza, I. Santana, I. Soares, J. Martins, M. A. & Neves, M. C. (1998). *Criar o gosto pela escrita – formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Norberto, V. F. L. (2005). *A Problemática da (In)disciplina e da Relação Pedagógica no Contexto da Sala de Aula*. Porto: Universidade Portucalense.
- Oliveira, I. (2011). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o educador*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro.
- Oliveira, M. & Godinho, A. S. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.
- Ostetto, L. E. (2011). Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos*. Acervo digital Unesp, 3, 27-39.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competências? Algumas considerações. *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, Í. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?* Minho: Departamento de ciências integradas e língua materna.
- Pereira, M. A. (1995). *Dislexia-disortografia. Numa perspectiva psicossociolinguística: Investigação teórica e empírica*. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian.
- Pires, E. d. (2009). *A importância da atividade lúdica: avaliação das percepções de crianças com necessidades educativas especiais e seus pais*. (Tese de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pires, M. (2000). Importância e evolução da literatura infantil. *Ensaio: Notas e reflexões*, 311-330.
- Raminhos, E. (2009). *Aprendizagem por Projectos e Circuitos de Comunicação no 1.º ano de Escolaridade*. Escola Moderna, 34 (5), 33-48.
- Ramos, A. (2005). Infância e literatura: contributos para uma narrativa infantil contemporânea. In: F. Viana, E. Coquet & M. Martins. *Leitura, Literatura e Ilustração- 5* (pp. 115-129). Coimbra: Almedina

- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Reis, C., & Lopes, A. (1987). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina
- Rodrigues, L.F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 2, pp. 176-180.
- Rosemberg, F. (1985). *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Globo.
- Santana, I., Neves, M. C. (1998). Cultivar o gosto pela leitura. In *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores*. (pp. 171-249). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Saramago, J. (2001). *A Maior Flor do Mundo*. Lisboa: Caminho.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2006). Na busca do caminho escondido: Uma reflexão iluminada pela investigação. In. Sim-sim, *Ler e ensinar a ler* (pp. 11-19). Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sequeira, M. F. (1990) As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto. *Revista Portuguesa da Educação*, pp. 37-44.
- Smolka, B. (1989). A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: Smolka, A., e outros. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado aberto.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Soares, J. (2013). *Comunicação na Sala de Aula e Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Moderna. 18 (5), 15-21.
- Soares, M. (2010). Alfabetização e literatura. In: *Guia da Alfabetização*, n. 2, p. 17.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto: Artmed Editora.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sucena, A., & Castro, S. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Tavares, G., M. (2012). *Viagem ao País da Levitação*. Lisboa: Associação para a Promoção Cultural da Criança.
- Teberosky, A. (2001). O ingresso na escrita. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artemed
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed
- Torres, R-M. (2008) Literacy and Access to the Written Culture by Youth and Adults Excluded from the School System. A Cross-Country Field Study in Nine Countries in Latin America and the Caribbean. *International Review of Education*, 54 (5-6), 539-563.
- Vaz, P. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para Ativação de Competências*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra.
- Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Edições Almada, SA.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, A. (2001). Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 14(3), pp. 599-608.

Virgílio, S. R. N. (2016). *Educação em Ciências e Tecnologias da Informação e Comunicação: abordagem CTS no 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.

Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1988). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO 1 – REFLEXÃO CRÍTICA EM CONTEXTO DE CRECHE, DE 12 A 14 DE DEZEMBRO DE 2016

Passou mais uma semana de estágio no [REDACTED], mais especificamente na sala de creche II, e desta vez fui a interveniente durante dois dias, em dezembro, e um em janeiro, depois da interrupção letiva do Natal.

Ao longo destas intervenções existiram dois aspetos que me despertaram uma enorme curiosidade e me fizeram querer aprofundá-los e refletir sobre eles. Um destes aspetos foi a importância da exploração para as crianças e outro foi a importância de utilizar objetos do quotidiano atribuindo-lhe outras funções.

Relativamente à exploração de objetos percebi que muitas vezes uma experiência educativa torna-se mais significativa quando envolve exploração de materiais livremente, pois segundo Ostetto (2011) “as crianças fazem poesia com a palavra, com os objetos, com o corpo inteiro. Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas”. (p.2).

Quando entreguei às crianças objetos de decoração do Natal reparei que, sem dar nenhuma indicação, as crianças cheiravam, tocavam, olhavam para os materiais, colocavam-nos ao ouvido e iam falando entre si acerca das suas características.

Esta exploração despertou-me um enorme interesse, pois reparei que as crianças iam falando de conceitos que, a meu ver, de outra forma teriam imensa dificuldade em apropriar-se deles. Por exemplo, uma criança pega numa bola de Natal e diz: -“esta é prateada, e eu estou ali a aparecer, parece um espelho.”; ou quando outra criança pegou numa fita encostou à cara e disse: - “ parece fofinha, mas pica”. Aqui apercebi-me que as crianças conseguiram apropriar-se não só das características dos materiais, como também associá-los a outros objetos que têm a mesma função (por exemplo, associar o reflexo da sua imagem na bola ao espelho).

Posto isto, observei que a busca insaciável por descobrir e conhecer o mundo típicas das crianças desta idade lhes permitiu recolher informações através dos vários sentidos e da exploração dos objetos como referem Goldschmied e Jackson (2007), “os cérebros dos bebés estão crescendo mais rapidamente do que em qualquer período das suas vidas, e

estes desenvolvem-se ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, dilato, paladar, audição, visão e movimento corporal.”. (p. 114).

Sendo a exploração um marco na primeira infância cabe ao educador valorizar a criança e entende-la como um ser curioso, capaz, desperto para o que a rodeia, que consegue resolver os seus problemas, encontrar as suas próprias respostas e raciocinar, tal como menciona Vasconcelos (1997), quando refere que o educador pode agir acreditando que as crianças são competentes, autónomas e responsáveis (p. 224).

Assim sendo, quando maior e mais diversa for a possibilidade de explorações que a criança pode realizar com um objeto, maior será o seu entendimento sobre ele, como nos elucidam Talbot e Frost (1989) cit. por Hohmann e Weikart (2011)

quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de agir sobre ele. (p. 161).

O outro aspeto que me despertou interesse foi o facto de utilizar objetos do quotidiano atribuindo-lhes funções diferentes da sua função habitual, por exemplo, numa experiência educativa entreguei cabides de metal e colheres de sobremesa às crianças, rapidamente “descobriram” que poderiam utilizar ambos os objetos como um objeto musical, começaram a tocar imitando o triângulo (instrumento musical).

Segundo Hohmann e Post (2011) estes materiais denominam-se materiais versáteis, pois o seu “uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras”.(p. 115). São estas possibilidades que segundo os mesmos autores levam as crianças a sentirem-se “fascinadas com objetos domésticos- panelas, tampas, chaves, caixas, colheres – e materiais naturais- pedras, paus, folhas.”. (idem, p. 25).

Assim sendo, utilizar matérias versáteis e permitir que as crianças os explorem livremente ajuda-as a construir significados, encontrar respostas para as suas curiosidades, conhecer as características dos materiais, conhecer o mundo, descobrir outras funções dos objetos para além da sua função inicial, entre outros aspetos que possibilitam à criança uma aprendizagem significativa.

Referências bibliográficas:

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed

Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.; Ostetto, L. E. (2011). *Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis*. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação

Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.

ANEXO 2 – REFLEXÃO CRÍTICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA, DE 24 A 26 DE ABRIL DE 2017

Esta reflexão individual por mim realizada remete para a primeira intervenção individual da minha parceira, que corresponde aos dias vinte e quatro de abril, e vinte seis de abril.

Ao longo desta reflexão irei focar-me sobre dois aspetos que me despertam maior atenção ao longo destas intervenções, sendo o primeiro o facto de utilizarmos tecnologias para potenciar aprendizagens às crianças, e o segundo o facto de o contacto com materiais naturais serem alvo de um maior interesse, motivação, curiosidade e por isso mesmo também de aprendizagens mais significativas por parte das crianças.

A utilização das novas tecnologias foi algo que se revelou muito significativo para as crianças, pois embora sejam algo que todas mantêm contacto no seu quotidiano e que fazem parte das suas realizadas, como referem os autores Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “Os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (...), como no seu quotidiano (...). (p.93), são instrumentos pelas quais as crianças mostram interesse em explorar, utilizar, conhecer, aprofundar, experimentar e descobrir mais, o que por isso, também se tonar algo motivar para elas.

Por isso mesmo, realizar pesquisas no computador torna-se uma mais valia para as crianças como mencionam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “O acesso ao computador no jardim de infância (...), é um privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc. (p.93). Pois, não só lhes potencia aprendizagens com intencionalidade educativa pensada pelo educador, como ao mesmo tempo, promove e estimula aprendizagens transversais e de outras áreas de conteúdo de forma integrada. Como nos elucidam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a utilização das tecnologias (...) possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc.”. (p.93).

O outro aspeto que pretendo refletir é a importância de utilizarmos materiais naturais para potenciar aprendizagens sobre o mundo físico e natural, levando as crianças a contactarem com os objetos/materiais naturais sempre que possível.

Ao explorarem os ovos de seis aves diferentes, muitas crianças se questionavam se os ovos era “verdadeiros” ou eram de plástico, ao perceberem que eram reais a sua motivação e interesse aumentou, permitindo-lhes uma maior concentração e curiosidade em descobrir mais sobre aqueles ovos, bem como identificar as suas características, semelhanças, diferenças e de que aves ou animais poderiam ser. Como referem os autores Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características (...)”. (p.90).

Assim sendo e na minha opinião, o facto de as crianças puderem contactar com estes elementos naturais dentro da sala de atividades permite-lhes conhecer o mundo através de elementos reais, que fazem parte do seu quotidiano, potenciando aprendizagens integradas e por isso também elas mais significativas, pois a criança consegue fazer “a ponte” entre a vida da escola e a escola da vida.

Em suma, sinto que embora ainda exista um longo caminho a percorrer, estes pequenos detalhes vão fazendo a diferença no dia-a-dia das crianças, ajudando-as a crescer em harmonia e de forma holística, sem que existam dois mundos, duas realidades distintas e que em alguns casos, poucas vezes se cruzam.

Referências Bibliografia

Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO 3 - REFLEXÃO CRÍTICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB, 1.º ANO, DE 27 A 29 DE NOVEMBRO DE 2017

A presente reflexão incide sobre a semana de intervenção de 27 a 29 de novembro de 2017. Nesta semana fui eu a intervir tendo ficado a Francisca a auxiliar-me na organização de alguns materiais e na preparação de recursos.

Embora tenha sido mais uma semana intensa, desafiante, com muitas aprendizagens por mim realizadas, debruço esta minha reflexão sobre um assunto em particular, as atividades práticas de estudo do meio em contexto de 1.º CEB.

Reflito de uma forma mais profunda sobre este assunto, por três aspetos em particular, primeiro pela pertinência de realizar este tipo de atividades com os alunos, depois pelo facto do professor definir muito bem os seus objetivos antes de realizar a atividade, e por fim reflito ainda sobre a necessidade de um professor refletir sempre sobre a sua ação educativa, de se posicionar sobre determinada situação e pensar no que poderia ter corrido melhor, o que mudaria e de que forma o faria numa outra situação semelhante.

Relativamente a proporcionar aos alunos atividades práticas, neste caso de cariz sensorial que como esclarece Caamaño (2002), são atividades “baseadas na visão, no olfacto, no tacto, na audição [e no paladar]”. (p.13), penso que se revelam uma mais valia, pois embora os envolva e motive de outra forma, revela-se um recurso potenciador de aprendizagens significativas, uma vez que o professor parte do conhecimento que as crianças já adquiriram para um conhecimento mais científico, mais concreto, que lhes permite conhecer o mundo de forma consciente, tal como refere o Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais (2001):

no 1.º ciclo, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas — isto é, que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado — que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente e criativo. (p.76).

Posto isto, realizámos na referida semana uma atividade prática intitulada “que sabores consigo identificar”, que consistia em classificar vários alimentos de acordo com os seus

sabores, e posteriormente provar alguns desses alimentos e voltar a classificá-los de acordo com o seu sabor. No final, e depois de todos os alunos revelarem que alimento haviam provado e qual o seu sabor o objetivo seria discutirmos em grande grupo, o que tinha mudado antes de provarem e depois de provarem determinado alimento.

A meu ver, a atividade prática foi muito interessante, as crianças desafiaram-se a provar os alimentos e identificaram os seus sabores e a que alimentos estavam associados cada sabor. No entanto penso que esta atividade prática de revelou um pouco confusa porque, numa primeira fase dávamos vários alimentos para que as crianças associassem o seu sabor, mas quando passámos à prova dos alimentos dêmos apenas quatro dos 10 alimentos que tinham de identificar para provarem, e no final pedíamos que registassem novamente o sabor de todos os alimentos. Sobre os alimentos que provaram não existiram dúvidas, os alunos conseguiram facilmente associá-los ao ser sabor, e perceber que por exemplo o limão não era amargo, mas sim ácido e a experiência resultou perfeitamente. No entanto penso que não se revelou vantajoso, antes pelo contrário, tornou-se confuso o facto de mostrarmos muitos alimentos e depois não os termos dado a provar, os alunos continuaram sem entender o porquê de estarem ali aqueles alimentos se não os provaram.

Logo aquando a atividade prática, verifiquei que não tínhamos definido claramente os objetivos, e que assim a atividade iria tornar-se confusa, então pedi que os alunos registassem apenas o sabor dos alimentos que havia provado, e conclui que assim tornou-se menos confuso, que os alunos entenderam o objetivo da atividade e esta tornou-se potenciadora de aprendizagens, pois identificaram de forma correta o sabor de todos alimentos que haviam provado. O que inicialmente não aconteceu.

Com estas evidências, posso concluir que o professor deve definir previamente e de forma muito clara todos os seus objetivos com tal atividade, que deve realizá-la, tentando entender se vai ao encontro dos objetivos, que deve questionar-se sobre o que está a fazer, que deve ser reflexivo sobre a sua ação educativa, e que caso se aperceba que algo não está a resultar, deve tentar clarificar as suas ideias, como foi o caso, ao solicitar que os alunos preenchessem a ficha só dos alimentos que haviam provado. Numa outra atividade como esta, e numa primeira fase, trabalharia só com os alimentos que os alunos iam provar, faziam o registo antes e depois de provarem, mas só desses alimentos, nunca mostrando outros que não fossem provar, pois ficaram sem perceber o porquê de ali estarem e que sabor teriam realmente, deixando-os um pouco confusos.

Penso que, depois de me aperceber que não estava a ser clara nem objetiva e de ter redirecionado a atividade prática, tudo ficou mais claro e as crianças gostaram de a realizar e aprenderam com ela. Foi algo que as marcou e desafiou, pois no dia seguinte o M dirige-se a mim e diz: “Professora posso comer mais limão? Era ácido mas e gostei.”, a C ao ouvir a conversa dirige-se a mim e diz: “eu comi açúcar, era doce, mas gostava de comer limão.”, chega ainda o G, aluno que se recusou a realizar a atividade prática porque não queria provar os alimentos e diz: “eu ontem não provei, mas foi giro para a próxima também quero provar”. Já no final da conversa a Li diz: “O M fez uma careta quando comeu limão porque o limão é ácido, e quando comemos coisas ácidas fazemos caretas.”. Com estas evidências posso afirmar que embora com alguns aspetos a melhorar da nossa parte, estas atividades têm sentido para os alunos, e que com mais experiência, leituras e algumas afinações poderão revelar-se atividades muito desafiantes para os alunos e que, além de lhes permitir aprender de forma significativa, desperta-os para outro tipo de curiosidades e interesses, ajuda-os a apropriar-se e a conhecer melhor o mundo que as rodeia, promove o trabalho cooperativo e, por isso, deve ser uma prática constante na vida das crianças desde tenra idade. Como refere Sá (2002) “a educação científica precoce promove a capacidade de pensar”. (p.30).

Em suma, penso que este é um trabalho extremamente necessário para os alunos, no entanto requer que o professor domine de forma plena os conceitos, defina os seus objetivos, seja claro e questione de forma constante os seus alunos, auxiliando-os a construir o seu próprio conhecimento científico partindo daquilo que já conhece.

Referências bibliográficas:

Harlen, W. (2006a). *Primary science education for 21st century*. Em W. Harlen (Ed.). Hatfield: ASE.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Departamento da Educação Básica.

Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza*. 2.^a Edição. Porto: Porto Editora.

ANEXO 4 - REFLEXÃO CRÍTICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB, 1.º ANO, DE 13 A 15 DE NOVEMBRO DE 2017

A presente reflexão incide sobre a 8ª semana de prática pedagógica, que decorreu entre os dias 13 a 15 de novembro. Esta semana foi por mim assegurada, tendo ficado o meu par pedagógico, a Francisca, na preparação de materiais e a auxiliar-me nalgumas tarefas.

Esta semana foi para mim muito intensa, quer ao nível das aprendizagens que experimentei, quer ao nível da nossa evolução em termos da construção e utilização de materiais didáticos e da sua utilização. Sinto que esta semana foi fortemente marcada pela nossa vontade de arriscar, de fazer mais e melhor, que também se deveu muito aos feedbacks das nossas professoras, quer da cooperante quer da supervisora que nos vão desafiando a crescer mais a cada dia.

Assim sendo, e considerando esta uma semana muito intensa, reflito particularmente sobre dois aspetos que se revelaram para mim fundamentais pelo facto de me terem despertado para uma melhor ação educativa, são eles a pertinência de utilizar materiais didáticos e a importância dos reforços positivos, de elogiar os alunos sempre que assim se justifique.

Relativamente aos materiais didáticos, que segundo Choppin (2004) são um suporte para o professor que contemplam sempre determinada finalidade educativa, e que por isso permitem que se estabeleça uma ponte de conhecimento do professor para o aluno e vice-versa, onde o seu foco é sempre potenciar aprendizagens, destaco especialmente a apresentação da Lara aos alunos. A Lara foi utilizada para introduzir a letra l, maiúscula e minúscula. Ao chegar à sala de aula, disse que tinha comigo alguém que queria conhecer “os meus meninos”, contei-lhes um pouco da história da personagem e comecei por apresentá-la, enunciando algumas das suas características. À medida que ia apresentando a Lara, ia colando no quadro as suas características. Todas elas começavam pela letra l, e essa mesma letra estava em todas destacadas. Posteriormente desafiei os alunos a ajudarem-me a conhecer melhor a Lara, e sugeri que me fossem dizendo mais algumas características. Foram dizendo, umas podiam ser aceites outras nem tanto. Fui dando algumas pistas, até que o Af levanta braço e diz: “já sei, todas as palavras começam pela letra l, a Lara gosta de andar ao ar livre”, disse ao Af que tinha feito razão, que tinha chegado a uma conclusão muito pertinente. E voltei a solicitar se mais alguém queria

dizer algo sobre a Lara, prontamente surgiram muitos braços no ar, os alunos haviam entendido o objetivo do jogo.

Senti que ao recorrer à Lara, os alunos além de se envolverem na atividade, foram-se desafiando, foram-se superando e quase que em tom de brincadeira, procuraram palavras que iniciassem com a letra l, pronunciaram-nas, cooperaram uns com ou outros, preocuparam-se em conhecer a Lara, conheceram novas palavras, descobriram mais sobre aquela personagem e ainda a tornaram parte da turma, pois ao longo do dia foram muitas as solicitações para cuidar da Lara. Como pudemos constatar, os alunos aprenderam e desenvolveram diversas competências a partir daquela situação. Como refere Libâneo (2006) Aprender, (...) , é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência.”. (p.42).

Para mim o recurso à Lara foi muito pertinente, pois além de todas as aprendizagens anteriormente referidas, os alunos estavam motivados, aprenderam a letra l, eu estava entusiasmada e entreguei-me de corpo e alma, e todos juntos, caminhando na mesma direção tudo fluiu com muita naturalidade e tranquilidade. Até a gestão do grupo se revelou facilitada.

Sinto que a Lara foi a grande revelação, no entanto utilizámos materiais didáticos para diversos conceitos, como por exemplo, o macaco Larilolé para introduzir a adição, onde os alunos colavam bananas na sua barriga para saberem quantas tinha comido ao almoço e ao jantar, a banda dos “t’s” para consolidar a letra t, entre outros. A meu ver, todos eles se revelaram e eficazes e potenciaram aprendizagens, por isso utilizar estes materiais didáticos revelou-se uma mais valia na minha ação educativa, como nos clarifica Correia (1995) material didático é “todo o material utilizado no processo ensino/ aprendizagem com o objectivo de o tornar mais rápido e eficaz” (...) [permitindo] “facilitar a apreensão de conhecimentos” (p. 9).

Relativamente ao facto de elogiar os alunos, sempre considerei uma prática fundamental, pois a meu ver, toda a criança deve ser valorizada quando assim o merece, e por vezes durante a nossa ação educativa, quase que involuntariamente damos mais ênfase aos comportamentos ou ações menos boas, existindo por vezes, pouco espaço para o elogio. Durante esta semana dediquei a minha atenção a este aspeto, e sempre que possível elogiei os alunos.

Destaco em particular uma situação, no final do dia de terça-feira, depois do L se ter portado de forma exemplar durante todo o dia, disse à turma “amanhã gostava que fossemos todos como o L, parabéns L hoje foste fantástico, portaste-te muito bem, como a N, o Al, o G que melhorou muito, o R, a C, a S e a MG.”, ao que o L responde “boa, hoje fui exemplar, amanhã vamos ser todos como eu, a Daniela pediu”. No dia seguinte, já por volta das 10h30m, começa a surgir algum ruído de fundo, o L coloca o dedo no ar e diz: “não estamos a ser todos como eu fui ontem, estamos a fazer barulho”, validei a sua intervenção e voltei a reforçar a ideia. Passado algum tempo, a Li levanta o braço e diz: “ontem o L portou-se muito bem, e eu? Estou a portar-me como ele?”, já quase ao final do dia a C coloca o dedo no ar, e quando lhe dou a palavra diz: “Daniela como é que me estou a portar? Como o L, só bem, ou mais ou menos?”. A partir destas evidências posso constatar que, o facto de elogiar o L pelo seu bom comportamento, e o ter referido como um exemplo, permitiu que ou outros alunos, além de terem um exemplo e um “modelo” de bom comportamento a seguir, queriam comportar-se como o L para que também eles fossem elogiados. Como menciona Skinner:

a aprendizagem como uma associação entre estímulos (S) e respostas (R), embora nem sempre por esta ordem, realçando tanto as associações R-E como as associações E-R; isto é, verificou que o condicionamento ocorre quando a resposta é seguida de um estímulo reforçador (cit. por Sprinthall, 1993, p.226).

A meu ver, o professor, tem um papel fundamental no auxílio das crianças na sua autorregulação, elogiando-as, dando-lhes reforços positivos, modelos, exemplos e feedbacks que os possam ajudar nesse sentido, de perceberem o que é certo e errado em determinada situação. Tal como defende Skinner defende: “reforço positivo é qualquer estímulo que quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta.” (cit. por Sprinthall, 1993, p.226).

Em suma, esta semana revelou-se para mim extremamente motivadora, sempre de olhos postos no futuro e sabendo que estamos no bom caminho, continuaremos a crescer e aprender diariamente.

Referências bibliográficas:

Correia, V. (1995). *Recursos Didácticos*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.

Choppin, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [On-line] *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

Cappello. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>
(accedido a 17/11/2017).

Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21.^a ed. São Paulo: Loyola.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

ANEXO 5 - REFLEXÃO CRÍTICA DE 1.º CEB, 4.º ANO, DE 23 E 24 DE ABRIL

A presente reflexão incide sobre a semana de 23 e 24 de abril de 2018. Semana atribuída às minhas intervenções.

Esta semana a planificação sofreu algumas alterações devido a alguns ajustes necessários para fins da minha investigação, nomeadamente ao nível do português. Na segunda-feira tínhamos planeado iniciar esta disciplina com a leitura e exploração da obra “O gato e escuro”. Mas na verdade, e numa perspetiva de ir ao encontro dos interesses dos alunos que tinham pedido para partilhar as suas produções escritas anteriormente concluídas e de aferir alguns dados recolhidos na exploração da obra anterior “Viagem ao país da levitação”, de Gonçalo M. Tavares, comecei por sugerir aos alunos que apresentassem as suas produções escritas à turma. Os alunos aceitaram, e assim após cada leitura existia um momento de partilha de opiniões e ideias principais acerca de cada apresentação. Depois destas partilhas, iniciamos então a leitura da obra “O gato e o escuro”, seguida da sua exploração e resolução da ficha de leitura.

A exploração desta obra, aconteceu baseada no modelo descendente da leitura enquanto que a obra anteriormente explorada “Viagem ao país da levitação” foi explorada com base no modelo interativo da leitura.

Relativamente à disciplina de estudo do meio, voltámos a rever os conteúdos iniciados na semana anterior, relativos aos estados da água e aos fenómenos da transformação da água e iniciamos a exploração do ciclo da água.

Em expressões, trabalhámos a expressão plástica, onde cada aluno, individualmente teve de desenhar e ilustrar uma forma incorreta e outra correta da utilização da água.

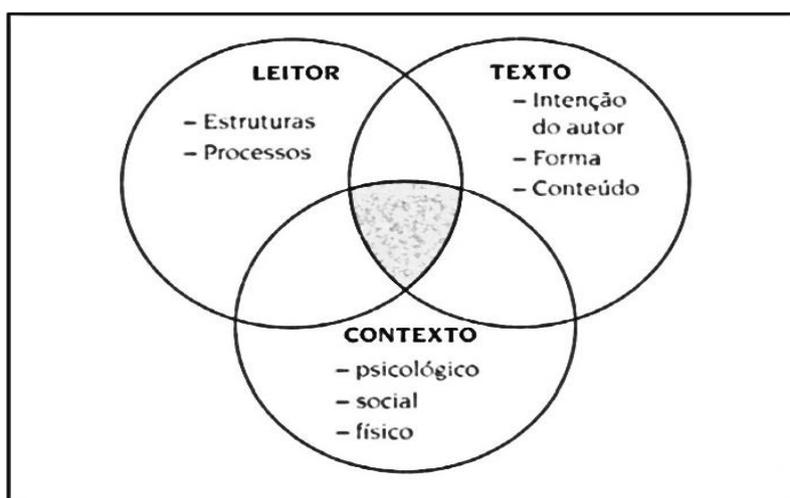
Em matemática concluímos a ficha de trabalho sobre frações e percentagens, iniciada na semana de 9 a 11 de abril.

Ao longo desta reflexão irei debruçar-me essencialmente sobre a compreensão leitora com enfoque no modelo descendente da leitura ou de cima para baixo (top-down), modelo este que entende a leitura como compreensão. Ou seja, ler é uma construção permanente entre o que se lê e o significado que atribuímos aquilo que lemos, é construir significados

a partir de mensagens escritas. Este processo tem como principal enfoque o conhecimento global do leitor na sua compreensão do texto. (Martins & Niza, 1998). Assim sendo, este modelo da compreensão leitora baseia a compreensão do texto no leitor, no seu conhecimento, no texto e na sua compreensão acerca do mesmo, não valorizando o contexto, aspeto este que foi tido em conta na exploração desta obra, pois todas as questões direcionadas aos alunos foram apenas sobre o texto e partindo do princípio dos conhecimentos já por eles adquiridos. Pois como refere Giasson (2000) só existe compreensão leitora se o leitor puder articular o novo, que é o texto no momento da leitura, com o conhecimento de que este já é portador no momento da leitura de determinado texto.

No entanto, após a exploração da obra “O gato e o escuro” através deste modelo da compreensão leitora, apercebi-me que os alunos tinham revelado alguma dificuldade em reter as ideias principais da história, bem como em articulá-las, pois durante a resolução da ficha de trabalho, solicitaram várias vezes pela minha ajuda, dizendo que a obra era muito complexa e que não tinham entendido muito bem, que precisavam de partilhar mais ideias acerca da mesma para a entenderem. Dificuldades estas que, a meu ver, se prendem com o facto de muitas vezes sermos convidados a entender alguma mensagem, obra, história, conto, poema, quer em contexto formal, quer em contexto informal de acordo com a perspetiva do autor dando pouca liberdade de expressão, crítica e reflexão ao leitor. Segundo Giasson (2000) muitas vezes se teme “(...) que o facto de se acentuar o papel do leitor dê demasiada liberdade à interpretação: querem que os alunos compreendam aquilo que o autor escreveu” (p.19).

A meu ver, e de acordo com a exploração das duas obras acima referidas a partir de modelos da compreensão leitora distintos, revelou-se uma grande surpresa, pois como era expectável os alunos revelaram mais preferência e um melhor entendimento da obra “Viagem ao país da levitação”, explorada através do modelo interativo da leitura, que contempla o texto, o leitor e o contexto numa relação de interação, cada um por si, com as suas características, mas todos eles em influência mútua, como podemos observar a partir do seguinte diagrama de Giasson (2000, p.21).



Na minha opinião, a exploração da obra “O gato e o escuro”, revelou-se um maior desafio para os alunos, causando-lhes mais dificuldades em reter a informação porque a exploração da obra assentou em questões apenas direcionadas para o texto e ao nível da informação implícita, o que não permitiu aos alunos (leitores) posicionarem-se e refletirem sobre a história, tornando-a por isso menos pessoal.

Esta dificuldade foi notória ao nível da escrita, mas também muito ao nível da oralidade, pois os alunos participavam demonstrando mais receios e mais inseguranças, e eram muito poucos (cerca de 9 alunos em 20), os que se voluntariavam para participar, como podemos constatar através das seguintes evidências:

Quais são as personagens principais da obra?

- “A mãe e o Pintalgato” (JC).
- “E o escuro” (FI).

Quais as ideias principais da história?

- “Era um gato com muitas pintas” (FI)
- “Era um sonho do gato” (F)
- “A mãe disse que podia ser mãe do gato e do escuro” (W)

- “O gato desobedeceu à mãe, passou para o lado do escuro e ficou com as patas da frente como breu” (JC)

- “Os olhos do gato eram verdes amarelados” (JP).

Qual é o acontecimento principal desta história?

- “O Pintalgato foi para dentro do escuro, e ficou todo preto” (R).

- “Foi quando ele ficou preto” (F)

- “Era amarelito e ficou preto” (JC)



O gato era amarelo e depois ficou de que cor?

- “Ficou escuro, negro” (SC)

- “Como estava todo preto e não via nada, achou que podia estar cego” (F)

Quando o gato se apercebeu que estava preto, ficou triste. Nesse momento surgiu uma voz, de quem era essa voz e o que é que lhe disse?

- “Ele viu que estava escuro e começou a chorar, e o escuro falou com ele e disse-lhe para não estar assim, porque ele era bem pior, porque todos tinham medo do escuro” (SC);

Depois do escuro falar com o gato apareceu alguém, quem foi?

- “A mãe do gato” (todos).

- “A gata grande” (JC)

E a mãe do gato disse o quê a quem?

- “Disse ao escuro para ele não chorar” (P)

- “Disse para ele não chorar, e disse que ele podia ser filho dela mesmo sendo escuro” (F)

- “Também lhe disse para os seus olhos ficarem verdes amarelados” (SC)

- “Disse que o escuro mesmo diferente podia ser filho dela” (R)

- “O escuro disse que era feio” (JC)
- “Quando o escuro disse que não estava nas cores do arco iris, a mãe disse que ele estava no arco iris dela” (F)

Voltando às ideias principais da história.

- “Era um gato amarelo e amarelo” (JC)
- “Desobedeceu à mãe e entrou no portal” (JC)
- “Ficou negro” (Fi)
- “Ele começou a ver as patas dele a ficarem escuras e depois enrolou-se porque percebeu que fez asneira” (F)
- “A mãe gata também tinha dito que ia ser mãe dos dois” (W)
- “Quando o gato estava a chorar no escuro chegou a gata” (SC)
- “O gato estava a falar com o escuro e chegou lá a gata” (F)
- “Ele não era mesmo preto, foi apenas um sonho” (F).

Na minha opinião, não existe compreensão leitora se estes três intervenientes (texto, leitor e contexto) não estiverem em interação permanente, tal como pude verificar através da exploração da obra “O gato e o escuro”, onde valorizei apenas o texto e os conhecimentos prévios do leitor, propositadamente para entender o modelo que mais faria sentido e mais potenciaria aprendizagens para aqueles alunos.

Referências bibliográficas:

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

Martins, M., A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade aberta.

ANEXO 6 - FICHA DE LEITURA DA OBRA: *VIAGEM AO PAÍS DA LEVITAÇÃO*

	[REDACTED]	
Ano Letivo 2017/2018	Disciplina: Português Ficha de leitura	4.º Ano
Nome: _____	Data: ___/___/_____	Turma ■

Ficha de leitura de: *Viagem ao país da Levitação*, de Gonçalo M. Tavares.



Sinopse: “No país da Levitação tudo acontece bem acima do chão.”

I

1. Observa a capa da obra, lê o seu título *Viagem ao país da Levitação*.
- 1.1. Das expressões que se seguem, assinala a que melhor define, na tua opinião, a palavra Levitação.
 - Ato de voar.
 - Capacidade de elevar um corpo suspenso por fios.
 - Ato de elevar um corpo no espaço, sem este estar suspenso ou apoiado.
 - Dança provocada pelo vento.
- 1.2. Relê com atenção a frase “No país da Levitação tudo acontece bem acima do chão”. Das expressões que se seguem, assinala aquela que, na tua opinião, mais se aproxima da ideia que o autor com ela quis transmitir.
 - O país da levitação é um país igual a todos os outros.
 - No país da levitação tudo acontece de maneira diferente.

II

2. “No país da Levitação a primeira surpresa é desagradável (...)”, (página 3).

2.1. Porque é que achas que o autor teve esta sensação ao chegar ao país da Levitação?

Porquê?

2.2. E tu? Já sentiste que é desagradável chegar a um local que te era desconhecido?

Porquê?

3. De acordo com os seguintes acontecimentos completa o quadro que se segue:

	“(...) andava preocupado, tenso e irritado”. (página 1).
Bailarina	
	andavam pela rua “(...) com as máquinas fotográficas apontadas para o ar (...)”. (página 3).
	tropeçavam, mas nunca se magoavam.
	um ponto negro a levitar um pouco a baixo da lua.

4. Lê novamente a obra da página 6 á página 15. Indica as características dos habitantes do país da Levitação.

5. No país da Levitação os habitantes eram ocos por dentro, mas não vazios. O que achas que significa esta afirmação?

5.1. Concordas que mesmo os ociosos podemos ter o nosso “vazio” “cheio”, como diz na história? Porquê? (página 9).

6. Lê a seguinte frase: “Em suma: são os mais sábios” (página 13). O que significa ser sábio no país da Levitação?

6.1. E para ti? O que significa ser sábio? Porquê?

7. Os habitantes do país da Levitação sentiam que: “Haviam expulsado todas as necessidades, menos uma: a da dança”.

7.1. Os habitantes não gostavam de sentir essa necessidade, porquê?

8. Qual foi a ilustração da obra que mais gostaste? Porquê?

9. E da história, qual foi o momento que mais te marcou? Porquê?

10. Se pudesse visitar o país da Levitação o que farias?

III

Parabéns, chegaste ao fim desta etapa!

Se já terminaste a tua ficha, vai ter com a tua professora, ela tem uma surpresa para ti...
terás de escolher um envelope da cor que quiseres, e lá dentro encontrarás uma missão.
Bom trabalho, e não te esqueças de dar o teu melhor!

Obrigada!

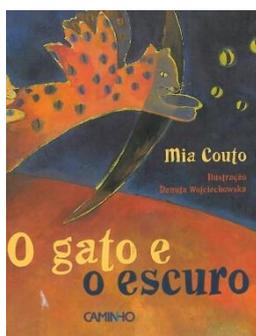
A professora

Daniela Antunes

ANEXO 7 - FICHA DE LEITURA DA OBRA: *O GATO E O ESCURO*

	<div style="background-color: black; width: 150px; height: 15px; margin: 0 auto;"></div>	
<p>Ano Letivo 2017/2018</p>	<p>Disciplina: Português Ficha de leitura</p>	<p>4.º Ano</p>
<p>Nome: _____ Data: ___/___/_____</p>		<p>Turma ■</p>

Ficha de leitura de: *O gato e o escuro*, de Mia Couto.



Sinopse:

“O Gato e o Escuro revela-nos uma faceta inédita da obra de Mia Couto, já que a escrita para crianças não tem sido o seu território (esta «incursão» surgiu do pedido de uma revista).

Descobrir este novo território de Mia Couto e explorar este livro, em que a criatividade literária e linguística do texto e as ilustrações de

Danuta Wojciechowska mutuamente se iluminam, será um prazer para as crianças. E para os adultos também.

I

1. Depois de ouvires a história responde às seguintes questões.

1.1. Indica as personagens que fazem parte desta história.

1.2. Em que espaço(s) decorre a ação?

1.3. Estamos na presença de que tipo de texto? Porquê?

2. Lê a história *O Gato e o Escuro*, na sua primeira página responde às seguintes questões.

2.1. Completa o quadro.

Caraterização física do gato	
Antes	Depois

II

3. Onde é que o gatinho gostava de passear?

_____.

4. “(...) nessa linha onde o dia faz fronteira com a noite.” (página 3).

4.1. Esta expressão significa que:

- a) há dois países com fronteira, onde o gato vive
- b) que o gato passeia ao amanhecer
- c) que o gato passeia ao lusco-fusco

5. “Faz mais de conta ainda que os pés felpudos pisavam o poente.” (página 4).

5.1. O que lhe pedia a mãe?

_____.

5.1. O Pintalgato obedecia-lhe? Porquê?

_____.

6. O que aconteceu ao Pintalgato quando regressou da sua primeira aventura pelo escuro?

_____.

_____.

7. Na tua opinião o autor terá criado a palavra “noitidão” (página 11), a partir de que palavras? Assinala a opção que te parece mais correta.

Noite e multidão

Noite e escuridão

Noite e opinião

8. “Por que razão o mundo se embrulhava num pano preto? (página 12).

8.1. Diz por palavras tuas o que significa esta expressão.

_____.

9. Para a Dona Gata, o Escuro existe dentro de nós. O que quer ela dizer com esta afirmação? O que é para ti o escuro?

_____.

10. Quando o Escuro acordou, algo aconteceu. O que foi?

_____.

Obrigada!

A professora

Daniela Antunes

ANEXO 8 - FICHA DE LEITURA DA OBRA: A MAIOR FLOR DO MUNDO

	<div style="background-color: black; width: 150px; height: 15px; margin: 0 auto;"></div>	
<p>Ano Letivo 2017/2018</p>	<p>Disciplina: Português Ficha de leitura</p>	<p>4.º Ano</p>
<p>Nome: _____ Data: ___/___/_____</p>		<p>Turma ■</p>

Ficha de leitura de: *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago.



Sinopse: “E se as histórias para crianças passassem a ser leitura obrigatória para adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”

I

1. Depois de ouvires a leitura da obra *A Maior Flor do Mundo*, responde às questões seguintes.

1.1. Lê as seguintes afirmações e assinala com um X, o que para ti significa *A Maior Flor do Mundo*.

- Uma flor grande, especial e com muito significado.
- A flor mais bonita daquele lugar.
- Uma flor igual às outras.

1.2. Relê com atenção a frase: “Em certa altura, chegou o limite das terras até onde se aventurara sozinho” (p.9). Das expressões que se seguem, assinala, a que na tua opinião, mas se aproxima da ideia que o autor com ela quis transmitir.

- O menino sempre se aventurou por aquelas terras.
- Dali em diante, o menino ia conhecer terras onde nunca antes se tinha aventurado.
- O menino estava no quintal perto de sua casa.

2. De acordo com os seguintes acontecimentos completa o quadro que se segue:

Flor	
	“(…) de árvore em árvore, como um pintassilgo, desce ao rio e depois por ele abaixo, naquela vagarosa brincadeira (…)”. (p.7)
	Preocupados e aflitos foram à procura do menino.
	Elogiavam o menino pelo seu ato de coragem.

3. De acordo com as características da obra que acabaste de ouvir, assinala com um X a opção correta.

O narrador desta história é:

- Sempre participante.
- Participante no início da história, depois não participante e termina como participante.

II

4. “Deu-se o menino ao trabalho de subir a encosta, e quando lá chegou acima, que viu ele? Nem a sorte nem a morte, nem as tábuas do destino... Era só uma flor.” (p.14).

4.1. O que entendes por esta afirmação?

5. “E como o menino era especial de história, achou que tinha de salvar a flor”. (p. 14). O que significa para ti esta afirmação?

5.1. E tu? Se estivesses no lugar do menino o que farias?

6. “(…) e deram com o menino adormecido. Sobre ele, resguardando-o do fresco da tarde, estava uma grande pétala perfumada, com todas as cores do arco-íris”. (p.18).

6.1. Quem encontrou o menino no cimo da colina?

6.2. O que achas que sentiram ao encontrá-lo?

6.3. Para ti o que significou este gesto da flor para com o menino?

7. A obra do menino foi considerada um milagre. Porquê?

8. O que achas que o autor quis dizer com esta expressão: “(...) as pessoas diziam que ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era **muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos**”. (p.22).

9. Qual foi o momento da história que mais te marcou? Porquê?

III

Parabéns, chegaste ao fim desta etapa!

Se já terminaste a tua ficha, vai ter com a tua professora, ela tem uma surpresa para ti... terás de escolher um envelope da cor que quiseres, e lá dentro encontrarás uma missão. Bom trabalho, e não te esqueças de dar o teu melhor, os teus colegas estão ansiosos para ouvir a tua história.

Obrigada!

A professora

Daniela Antunes

ANEXO 9 - FICHA DE LEITURA DA OBRA: O VELHO E OS PÁSSAROS

	<div style="background-color: black; width: 150px; height: 15px; margin: 0 auto;"></div>	
<p>Ano Letivo 2017/2018</p>	<p>Disciplina: Português Ficha de leitura</p>	<p>4.º Ano</p>
<p>Nome: _____ Data: ___/___/_____</p>		<p>Turma ■</p>

Ficha de leitura de: *O velho e os pássaros*, de António Mota



Sinopse: “Há muitos, muitos anos, numa terra chamada Pedreirinha do Sol, havia um grandioso palácio a toda a volta cercado por arvoredos, extensos pomares, jardins, lagos cobertos de nenúfares e repuxos.

Quem lá morava era um velho muito estranho. Raramente falava com os habitantes daquela terra e poucas vezes era visto a passear, montado num soberbo cavalo preto.

Às vezes desaparecia da Pedrinha do Sol durante meses seguidos.

E nem os criados sabiam para onde é que tinha ido viajar. (...).”

I

1. Depois de ouvires a leitura da obra *O velho e os pássaros*, de António Mota responde às questões seguintes.

1.1. Indica quais as personagens da história.

2. Em que espaço(s) decorre ação?

3. A obra “O velho e os pássaros” é um texto:

narrativo

poético

informativo

3.1. Justifica a tua opção.

4. “O velho começou a aborrecer-se.”. (p.13). Carateriza psicologicamente o velho.

II

5. “Houve um ano em que o Outono chegou (...)”, (p.8). Naquele ano, como estava o tempo no outono?

6. O que tinham de fazer os camponeses naquela altura do ano?

7. O que pretendiam os camponeses ao lançar aquelas sementes à terra?

8. “Terminada a faina foram para o bosque (...)”, (p.9). Quando acabaram as sementeiras os camponeses foram para o bosque. O que foram eles fazer?

9. O que aconteceu naquele ano na aldeia dos camponeses?

10. Como reagiram os camponeses ao observar aqueles bichos?

11. “Temendo nada colher, reuniram e decidiram ir falar com o velho.” (p.13). Os camponeses procuraram ajuda do velho para resolver o problema. O que fez ele?

12. “Mas eis que numa quente manhã de Agosto, vistosos pássaros de bico verde e penas cor de fogo apareceram na Pedrinha do Sol”. (p.16). O que fizeram os pássaros para salvar aquela aldeia?

13. “Quando o velho entrou no palácio, gritou até ficar sem voz: - Acudam ao fogo! Acudam ao palácio! Acudam! Mas ninguém apareceu.” (p.29). O velho pediu ajuda e ninguém o foi ajudar, porquê?

14. Na tua opinião, qual é a moral da história?

Obrigada!

A professora

Daniela Antunes

ANEXO 10 - QUADROS DE ANÁLISE DOS RECONTOS POR ALUNO E POR OBRA
PREENCHIDOS

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x	
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.		x	
		Tempo		x	
		Espaço			x
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x
		Acrescenta pormenores		x	
Nome do aluno: J, reconto da obra <i>Viagem ao país da levitação.</i>			Reconto nível 2		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico	x		
		Articulação entre frases	x		
		Encadeamento das ações	x		
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo	x		
		Espaço	x		
		Dimensão do reconto		x	
		Utilização de linguagem própria		x	
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
		Acrescenta pormenores	x		
Nome do aluno: J, reconto da obra <i>O gato e o escuro</i>			Reconto nível 1		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações			x
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.		x	
		Tempo		x	
		Espaço			x
		Dimensão do reconto		x	
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x
		Acrescenta pormenores		x	
Nome do aluno: J, reconto da obra <i>A maior flor do mundo</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x	
		Articulação entre frases	x		
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo		x	
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto		x	
		Utilização de linguagem própria		x	
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
		Acrescenta pormenores		x	
Nome do aluno: J, reconto da obra <i>O velho e os pássaros</i>			Reconto nível 2		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x	
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo		x	
		Espaço			x
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria		x	
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
Acrescenta pormenores		x			
Nome do aluno: F, reconto da obra <i>Viagem ao país da levitação</i> .			Reconto nível 2		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x	
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações	x		
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo	x		
		Espaço	x		
		Dimensão do reconto	x		
		Utilização de linguagem própria		x	
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
Acrescenta pormenores	x				
Nome do aluno: F, reconto da obra <i>O gato e o escuro</i>			Reconto nível 1		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações			x
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo		x	
		Espaço			x
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x
		Acrescenta pormenores			x
Nome do aluno: F, reconto da obra <i>A maior flor do mundo</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x	
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo		x	
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
		Acrescenta pormenores			x
Nome do aluno: F, reconto da obra <i>O velho e os pássaros</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x	
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.		x	
		Tempo		x	
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto		x	
		Utilização de linguagem própria		x	
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
Acrescenta pormenores	x				
Nome do aluno: W , reconto da obra <i>Vigem ao país da levitação</i>			Reconto nível 2		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x	
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações	x		
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo	x		
		Espaço	x		
		Dimensão do reconto		x	
		Utilização de linguagem própria		x	
		Fidelidade ao texto-estímulo	x		
Acrescenta pormenores	x				
Nome do aluno: W , reconto da obra <i>O gato e o escuro</i>			Reconto nível 1		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações			x
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.		x	
		Tempo		x	
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x
		Acrescenta pormenores			x
Nome do aluno: W , reconto da obra <i>A maior flor do mundo</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x	
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo		x	
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto		x	
		Utilização de linguagem própria		x	
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
		Acrescenta pormenores	x		
Nome do aluno: W , reconto da obra <i>O velho e os pássaros</i>			Reconto nível 2		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações			x
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo			x
		Espaço			x
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x
		Acrescenta pormenores			x
Nome do aluno: S, reconto da obra <i>Viagem ao país da levitação</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo		x	
		Espaço			x
		Dimensão do reconto		x	
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
		Acrescenta pormenores		x	
Nome do aluno: S, reconto da obra <i>O gato e o escuro</i>			Reconto nível 2		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações			x
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo			x
		Espaço			x
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x
		Acrescenta pormenores			x
Nome do aluno: S, reconto da obra <i>A maior flor do mundo</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo			x
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
		Acrescenta pormenores			x
Nome do aluno: S, reconto da obra <i>O velho e os pássaros</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x	
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo			x
		Espaço			x
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
		Acrescenta pormenores			x
Nome do aluno: D, reconto da obra <i>Viagem ao país da levitação</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo		x	
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto		x	
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
		Acrescenta pormenores		x	
Nome do aluno: D, reconto da obra <i>O gato e o escuro</i>			Reconto nível 2		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações			x
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.		x	
		Tempo		x	
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x
Acrescenta pormenores			x		
Nome do aluno: D, reconto da obra <i>A maior flor do mundo</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico		x	
		Articulação entre frases		x	
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.		x	
		Tempo		x	
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria		x	
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
Acrescenta pormenores			x		
Nome do aluno: D, reconto da obra <i>O velho e os pássaros</i>			Reconto nível 2		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações			x
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.		x	
		Tempo			x
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao text-estímulo			x
Acrescenta pormenores		x			
Nome do aluno: C, reconto da obra <i>Viagem ao país da levitação</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo			x
		Espaço			x
		Dimensão do reconto		x	
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
Acrescenta pormenores	x				
Nome do aluno: C, reconto da obra <i>O gato e o escuro</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações			x
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.		x	
		Tempo			x
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo			x
		Acrescenta pormenores			x
Nome do aluno: C, reconto da obra <i>A maior flor do mundo</i>			Reconto nível 3		

Categorias	Subcategorias	Parâmetros de avaliação	Níveis		
			1	2	3
Estrutura do reconto	Coerência e Coesão	Léxico			x
		Articulação entre frases			x
		Encadeamento das ações		x	
Conteúdo do reconto	Estrutura da narrativa	Personagens principais			x
		Personagens secundárias.			x
		Tempo			x
		Espaço		x	
		Dimensão do reconto			x
		Utilização de linguagem própria			x
		Fidelidade ao texto-estímulo		x	
		Acrescenta pormenores		x	
Nome do aluno: C, reconto da obra <i>O velho e os pássaros</i>			Reconto nível 3		

ANEXO 11 - RECONTOS ELABORADOS PELO ALUNO J

Reconto da obra "Viagem ao país da levitação".

Era uma vez o B. tartar que estava muito triste a trabalhar de o galão in. tinha um país no qual da levitação.

É assim foi ele foi um país da levitação e ao primeiro olhar foi muito mais pequeno do que os outros e ao segundo olhar ficou surpreendente com as penas e o ar e etc a levitação.

B. ficou com imaginações e dirigiu-se para porque só não tentava a tirar patas.

É depois falou com a mãe e o pai que era o alto falou com ele e a mãe disse que a ponto preto era a mãe, sabia e as crianças eram desobedientes, estavam a aprender e lá seguiu de que não melhor de perguntas e a mãe por ele o alto respondeu a todas e ele pensou se não devia não fazer perguntas ou o contrário a melhor que não fazer perguntas e não tem uma pequena quando depois não tem com o pai do chão.

Depois de grande mais um pouco e depois voltou para casa mais calma por ter visto outras coisas.

Nome: _____
Data: _____

Reconto da obra "O velho e os pássaros"

Era uma vez um velho que tinha um
galinheiro e vive durante meses. E dias mores
do outono era altura de começar as semente e
passar de lico vermelho para passar com
casas de rotogama estavam a comer as sementes
e a fazerem porcos. Então o velho com
o velho e o velho disse que ia falar com
alguém mas não falou depois os passos
apareceu e depois a suspensão eles o velho
em obra do velho passaram um festa e uma
estatua depois o velho guardou e perguntou
o que estava a fazer no velho pagou pelo
a estatua e algum passar mores
de com o velho mas depois mores
e o velho pagou ao velho e o
esta b fo e o velho disse o velho
tudo a tentar a pagar o velho
os passos

Fin

Nome: [REDACTED]

Data: 12-9-2018

ANEXO 12 - RECONTOS ELABORADOS PELO ALUNO F

Reconto da obra "Viagem ao país da levitação".

Havia um senhor chamado Sr. Told que estava muito preocupado e ansioso.

Tinha uma amiga só que se chama Sr. Told e ela estava muito preocupada ansiosa e sua amiga brasileira aconselhou-o a fazer o que ele fez.

Quando chegou ao país da levitação o seu primeiro olhar foi descomunal e viu tudo com os olhos a apontar para cima e o seu segundo olhar foi mais o mesmo, melhor e melhor a ler o livro.

Depois fez perguntas as que levitavam com ele um sábio e sábio disse como viviam e que tinham uma fraqueza era a dor, quando tocavam com os pés no chão começaram a chorar de dor e os adultos falavam "vamos estudar a aprender".

Por o ponto negro, onde, ali, já vi, a qual é a grande salvação, a presidente, não os presidentes mandam e os sábios ensinam.

Quando voltou foi para casa viu que está a ler o livro com centímetros do chão.

Nome: _____

Data: 16/4/2018

Reconto da obra "O gato e o escuro"

Existia um gato chamado Sin-talgato, amarelo e com
fintas pretas.

Seu pai deu a sua mãe explicava para ele não
atrasar a fonte.

Um dia ele foi tímido, a primeira vez por a foto e
ficou com ela escura, a segunda vez por metade
do corpo e ficou com a metade do corpo preta e a
Terceira foi-se na fonte e ficou preto, já não
era amarelo agora era preto as fintas pretas e
começou a chorar e o escuro explicou-lhe não
dizem ou é que deve chorar as crianças tem medo
de mim.

El sua mãe falou para ele tu não mais chorar
aparecer sempre e diferente um esbumpo o cabelo
o gato e o escuro quando acordou esta metade escura
e a outra metade amarelo - íris.

Nome: [REDACTED]

Data: 20/4/2019

Reconto da obra "A Maior Flor do Mundo"

Estava de vir contar uma história mas como eu não sei escrever histórias fico sempre com palavras difíceis e não consigo escrever perguntas ou respostas e não me dá ideia. Então que eu escreva uma história melhor do que a minha e que sejam melhores palavras e que um dia me possam ler as minhas histórias. E vou começar a contar:

Era uma vez um menino que vivia numa aldeia.

Um dia decidiu ir fazer algo a mãe do jardim e começou a falar com a mãe dele, com a mãe dele e foi.

Passou por montes e vales e encontrou uma planta grande e tinha um fruto de vidro que com uma gota de água, tinha um brilho e viu um rio de vidro e assim.

Ele deixou de ir e sabia de vez por quando e vales até que conseguiu trazer 3 gotas de água.

Quando ele chegou para os pais, eles estavam em choque.

Depois ele dormiu de lado da planta, ele tinha uma febre e tinha de vidro.

Passou um dia e o menino não apareceu em casa os seus pais, os vizinhos, a sua família e os seus amigos.

Dormiram o menino por montes e vales até que encontraram o menino no meio de montes a dormir, perto da planta, ao lado do menino estava uma febre febril e com todas as cores de arco-íris.

O pai do menino levou-o até a casa depois ele acordou no final fizeram um festa e os habitantes festejaram e desde aí ele viveu - che *

Nome

Data: 14/5/2012

Reconto da obra "O velho e os pássaros"

Em uma vez, uma aldeia que se chama-
va Patavinha do Sul onde viviam os aldeões e um
fazendeiro vivia um velho.

Quando o velho saiu para a sua de-
sacada vacas, durante muito tempo, mas os cria-
dos salvaram para entre o velho in.

Chega o outono e os aldeões foram plantar
as sementes, depois foram os bosques para colhi-
rem lenha para queimar as suas casas no
inverno.

Certo tarde apareceram pássaros que fa-
ziam estagnar e eram alguns que comiam as
sementes das sementes que os aldeões plantaram.

Depois apareceram os pássaros de bico
verde, com de fogo que aguentavam os pássaros
alguns que faziam estagnar.

Os aldeões fizeram uma festa e fizeram um
farruco de palha para homenagear os pássaros por
terem aguentado os outros pássaros.

Os aldeões foram fazer ajuda e o velho disse
que ia chamar os salvos e o velho apresentou os
criados para quando eles se voltaram para os criados
diziam - lhas que eu estava acordado a timar
de fazenda.

O velho no seu cavalo preto apareceu no me-
io da festa e os aldeões perguntaram por-
que ele estava na festa, se ele não foi convidado.

O velho foi embora.

No meio da noite, quando já estavam todos
a dormir o velho fez fogo os pássaros de palha
que os aldeões tinham feito para homenagear os pá-

Nome: _____

Data: 28/05/18

Reconto da obra "O velho e os pássaros"

Passos:

Os aldeões aperceberam-se que estavam a cheirar a fumaça e não foram a ver e aperceberam-se que a farsura de folha estava a arder.

E o aldeão começou a gritar que estava a arder a farsura de folha.

Os aldeões foram todos ajudar, alguns pedras tentaram usar e outros começaram a fugir.

Os que tentaram usar transformaram-se em pedras de fogo que foram parar ao jardim da palácio do velho.

Quando o velho lá chegou viu aquilo a arder e começou a gritar, ajudem o meu palácio está a arder e ninguém apareceu, porque estavam todos na aldeia a tentar apagar o fogo e a ajudar os farsuras.

Nome: XXXXXXXXXX

Data: 28/3/2018

Reconto da obra "O gato e o escuro"

Um dia um gato amarelo das listrinhas pretas que chamamos - lhe Pinta-gato, a dona gato a sua mãe sempre avisava passar para o escuro e um dia o Pinta-gato decidiu experimentar passar para o escuro quando passou para o escuro ficou com as patas pretas e depois ficou a olhar no escuro até que ficou toda preta, depois apareceu lá a dona gato a sua mãe e disse-lhe para não estar e também disse ao escuro que podia ser mãe dele.

Quando o escuro acordou viu que tudo o que viu era um boneco e tinha no seu corpo mais preto e mais das cores de arco-íris.

Nome: XXXXXXXXXX

Data: 30/04/2018

Reconto da obra "A Maior Flor do Mundo"

O autor disse que mãe sabia escrever histórias para crianças, e que as crianças iam escrever muito melhor a história "A maior flor do mundo".

Era uma vez um menino que fugiu de sua casa em Veneza subiu uma montanha e viu uma flor muito nem muita nem coisa precisaria de água.

O menino subiu e deu a água com 3 gotas de água nas mãos.

A flor tornou-se a maior flor do mundo.

O menino estava muito cansado e adormeceu debaixo da flor com os pés cheios de barro. A flor deixou cair uma pétala que ficou com todas as cores do arco-íris.

Os pais ficaram à procura do menino e não encontraram, depois viram uma flor gigante e subiram a montanha para ver o que se passava lá.

E o seu pai encontrou o menino debaixo da flor e levaram-no para casa as pessoas admiraram o menino dizendo que ele foi fazer uma coisa maior que ele e que todos os tempos.

O autor no fim da história disse que qual quer dia ia ver as mesmas histórias muito melhor que a dele.

FIM!

Nome: _____

Data: 14/05/2013

Reconto da obra "O velho e os pássaros"

Era uma vez uma aldeia chamada Beldina
do qual vivia lá um velho que quase ninguém
ouvia, e dizia assim: "fazia".

Era o tempo de fazer sarras, haviam um
fazendeiro aqui de lá e esse fazendeiro com
notarinas, que comiam as noivas que os camp-
esões ganhavam, os camponeses chamavam
o velho para ajudá-lo e o velho disse
que ia ajudá-lo a trabalhar mas não
foi, e disse aos vizinhos para dizerem aos
camponeses que ele estava muito doente.
Os camponeses fizeram uma festa e um
pedaço de pão, quando o velho veio
estava morto e largaram porque que
não o consideram e pegou fogo a fábula.
Quando o velho chegou ao palácio
estava muito feliz e tudo mas não
viu nada, porque estavam a salvar os
fazendeiros, e não salvaram o velho, por-
que não o salvou e os fazendeiros não
salvaram os camponeses.

Nome: XXXXXXXXXX

Data: 28/05/2011

ANEXO 14 - RECONTOS ELABORADOS PELO ALUNO S

Reconto da obra "Viagem ao país da levitação".

Uma vez que um certo cientista chamado Le-tud, que estava muito doente e estava bastante doente, lhe disse que ele podia viajar até ao País da Levitação.

Por isso ele seguiu a conselho do cientista, e viajou até ao País da Levitação.

Quando ele chegou ao País da Levitação a população estava muito feliz porque ele era um turista e tiravam fotografias.

Ele mostrou a eles até que um dos turistas tirou uma fotografia e ele viu para onde é que ele apontou, depois disso e viu que as pessoas estavam a brincar.

Ele chegou de entusiasmo, foi falar com um habitante, fez-lhe muitas perguntas sobre a vida deles pois eles ao longo do tempo eles iam perdendo as coisas porque era cada vez mais a necessidade deles, e estava a explicar-lhe que eles não tinham calorimétrico, e também, tinham uma fraqueza que era a dor, porque para eles não tinham que tocar no chão, e como ele tocar no chão era uma fraqueza.

Também havia um ponto negro lá em cima, que era o grande sol.

Os não existem presidentes, existem só os.

Nome: _____

Data: 16/04/2018

a diferença entre um presidente e um sábio é que um presidente manda e um sábio mostra.

Elas lá continuaram a falar pelas o vida delas.

Passado pouco tempo ele teve de voltar para o seu país.

Num domingo, ele deu uma volta ao quarteirão e reparou que estava a levantar um milímetro.

Reconto da obra "O gato e o escuro"

Era uma vez um gato amarelo e manchado que se chamava Pintalga.

A sua mãe, a Dona Gab, estava sempre a dizer-lhe que não podia atravessar o rio.

Ele era um pouco tímido e ia atravessando a ponte pouco a pouco.

Desde uma altura em que ele ficou sem as patas muito, muito secas.

O Pintalga, um dia, atravessou a ponte e estava muito escuro e começou a chorar.

O escuro falou e disse que ele é que devia chorar, não era o Pintalga que devia chorar, pois todos tinham medo de escuro.

Depois de algum tempo a Dona Gab, a mãe do Pintalga, apareceu. Ele começou

logo a dizer que não fazia parte do arco-íris, pois era muito triste, e

de seguida ela disse que ele fazia parte do arco-íris dela.

A seguir o Pintalga acordou e reparou que era só um sonho.

Nome:

Data: 30/04/2018

Reconto da obra "O gato e o escuro"

Era uma vez um gato amarelo e maciço que se chamava Pintalga.

A sua mãe, a Dona Gab, estava sempre a dizer-lhe que não podia atravessar o porto. Ele era um pouco teimoso e ia atravessando o porto pouco a pouco.

Existia uma altura em que ele ficava com as patas muito, muito secas.

O Pintalga, um dia, atravessou o porto e estava muito escuro e começou a chorar. O escuro falou e disse que ele é que devia chorar, não era o Pintalga que devia chorar, pois todos tinham medo do escuro. Depois de algum tempo a Dona Gab, a mãe do Pintalga, apareceu. Ele começou logo a dizer que não fazia parte do arco-íris, pois era muito triste, e de seguida ela disse que ele fazia parte do arco-íris dela.

A seguir o Pintalga acabou o refarim que era só um sonho.

Nome: [REDACTED]

Data: 30/04/2018

Reconto da obra "A Maior Flor do Mundo"

montando, com uma pétala perfumada e com
tudo as cores do arco-íris. Pegou-a e a colocou
até à aldeia.

O menino sempre que passava pelas praias
da aldeia era sempre iludido, porque tinha
feito um ato maior do que ele.

O autor depois desta história disse que esta era
a história de que nos catiga a fábula e que gostamos
de ler a história dele escrita por nós e por
palavras nossas.

Nome: XXXXXXXXXX

Data: 14/05/2018

Reconte da obra "O velho e os pássaros"

Era uma vez um velho que vivia num palácio e que tinha um grande prego.

Os camponeses, quase nunca iam a velha e passavam o tempo a não entrar no palácio, os guardas não sabiam onde é que ele se tinha metido.

Os camponeses foram semente as searas. Quando eles acabaram de semente as searas foram ao bosque buscar lenha para se aquecerem no inverno.

Quando eles estavam a ir aporlar as searas, repararam que uma pássaro azul, que pareciam ratos, estavam a comer algumas das searas. Eles ficaram muito aflitos, mas graças a Deus, uma pássaro cor-de-fogo apareceu e expulsou os outros pássaros que estavam a comer as searas.

Os camponeses apartaram o resto das searas e quando acabaram foram fazer uma festa e foram fazer uma estátua de palha dos pássaros para os homenagear.

O velho apareceu a meio da festa e perguntou por que é que não foi convidado e deixou-se muito azedo.

Durante a noite o velho foi fazer fogo à estátua de palha e foi-a esmolar.

Quando ele estava a chegar ao palácio viu que estava a arder, foi pedir ajuda aos camponeses. Os camponeses não ajudaram o velho, pois quando eles principiaram a ajudar o velho não os ajudou.

Nome: _____

Data: 28/10/2018

* Os camponeses foram ao palácio falar com o velho por causa dos pássaros azuis. O velho disse para os camponeses irem falar com o sábio. Quando os camponeses saíram o velho falou com os guardas e disse que se os camponeses forem outra vez falar com ele digam que o velho está ocupado.

ANEXO 15 - RECONTOS ELABORADOS PELO ALUNO D

Reconto da obra "Viagem ao país da levitação".

Uma vez, 1944, um menino que se chamava Albert, um dia, uma coisa levitaria com quase 15 fil e 100, suporia 10, que fosse ajeitar para um país, o país da levitação.

O Sr. Albert partiu, depois de alguns dias finalmente chegou, quando chegou para a frente ficou desiludido, mas quando chegou para onde as câmaras apontavam, a alegria voltou logo, porque descobriu que as pessoas levitavam, mas não sabia porque. Um velho velho e velho levitava em cima do Sr. Albert, o Sr. Albert e os turistas perceberam que o velho levitava - eles os calculou com os dedos dos pés e o velho disse que o Sr. Albert estava com dificuldade, o velho explicou que os habitantes não tinham órgãos porque não precisam deles, também uma fraqueza que era a dança, porque dançava e tomava no chão e isso era fraqueza, não faziam nada, não dançavam e dormiam, as crianças eram trapalhadas, que passar só sabem e não praticam e que os mais sabem mesmo os que levitavam mais.

Nome: XXXXXXXXXX

Data: 16/4/2018

O rabio mostrou o mais habio de todos,
mas o Sr. Abontaud não viu, mas há segunda de vier,
de ficou espantado.

Depois de o Sr. Abontaud ter visto o mais rabio
veriu os abontes a diserem, contados, ostão a aprender,
Depois de aquilo tudo isto foi para casa, quando
então lá começou a britar por cm, não por
milímetros.

Reconto da obra "O gato e o escuro"

Foi uma vez um gato que se chamava
Ditalgato, era amado com amor dos seus donos.

Ele tinha uma mãe que se chamava... ela
acessava sempre a Ditalgato, para não ficar para a
outra lado da porta, a porta era a qual ficava a lado
da luz e da escureza.

O Ditalgato passava o tempo no lado da luz, mas não
com muita curiosidade, até que de um dia conseguiu entrar,
e acabou por passar, meter os seus patos da frente
na escureza, quando teve os patos, viu que dali estavam
fritas, para fazer de qualquer coisa, e acabou por se meter
do quarto.

O dia seguinte, quando ninguém estava a dormir,
desta vez, até a mãe dele a ver, ficou acordada, chamou
a atenção, chamou a atenção, até a escureza, de
depois ao Ditalgato que estava muito triste porque
as fritas tinham sido dele, chamaram os donos a dormir.

Desde esse momento, a mãe dele, foi até lá, e Ditalgato
se ficou no quarto, a mãe dele e Ditalgato e acabou por
falar com a mãe e pediu-lhe que fizesse um prato
de escureza que não fizesse, mas da escureza que não
que não... não seria o prato feito todos os dias.
Ditalgato acabou a escureza que era um prato que
quando chamou a mãe dele, tinha um prato que não
depois, a mãe dele, não era um prato feito.

Nome: _____

Data: 30/4/2018

Reconto da obra "A Maior Flor do Mundo"

O autor desta obra tem uma história, mas não tem muita coisa, ele desistiu de contar tudo o que tinha, e esperou que gostassem de contar. Era uma vez uma aldeia que vivia numa aldeia pobre, e os homens queriam ir para um lugar mais grande de cidade, mas não tinham dinheiro, então, lá foi ele.

O menino lá foi por uma caminhada desafiadora, conseguiu a medalha dessa caminhada, quando chegou ao fim encontrou uma flor com todos os seus talos de fora.

O menino tem uma mãe, não conseguiu manter alguma quantidade de água, mas não sabia que os seus de repente, no instante em que lá em baixo, o menino foi a casa, mas só conseguiu ter três gotas, foi a água, foi a sua mãe, e ele foi para a flor.

O menino foi para a cidade, e descobriu que foi da flor, a flor era muito pequena, mas tinha perfume e com todos os talos de fora, e ele foi para a flor.

Como o filho foi para a cidade, como aconteceu antes de muitas histórias, os pais e a aldeia foram para a cidade e um homem da aldeia encontrou o menino e os pais dele, mas não sabe se lá estão ficando todos os dias.

Na dita respeito a aldeia dele, ele não ficou muito tempo, depois de ficar pouco tempo, ele saiu para a cidade e que todos os dias.

O autor espera que gostem e que façam uma história melhor que a dele.

Nome:

Data: 14/5/2018

Resumo da obra "O velho e os pássaros"

O castelo incendiou-se e o velho pediu ajuda, mas ninguém o ajudou porque estavam a fugir e a apagar o fogo e também porque estavam a ajudar os pastores.

Nome: _____

Data: 28/5/2018

ANEXO 16 - RECONTOS ELABORADOS PELO ALUNO C

Reconto da obra "Viagem ao país da levitação".

Por uma vez um senhor que estava muito irritado.
Então ele viu uma amiga dele e disse que em casa
a melhor indicação para ele.
Logo de manhã foi para qual lugar
a primeira coisa foi muito desagradável, não
se via turistas com certeza, não era. Então, para
cima e ficou muito agitado de ver que daquele
lugar levantaram! Não eram coisas, eram, mulheres e
soluções, pelo ar.
Aqueles cidadãos não tinham nenhuma ideia de
levantaram! Não tinham uma única fração, por
isso estavam quando eles chegaram de manhã
uma hora, cidadãos não faziam nada, se dançavam
e divertiam-se.
Um cidadão chegou, então do senhor estava e queria
para um ponto, ponto. Então de manhã, enquanto que
era aquele cidadão disse que equilibra a grande
Silvia.
Passaram alguns dias e o senhor estava voltou
para sua casa.
Começou a dar a volta ao quarteirão e reparou
que estava um centímetro, não um milímetro,
mas percebeu que não estava mais a tocar
na chão. E assim ele tinha começado a levantar
como naquele país que ele tinha ido.

Nome: _____

Data: 16-09-2018 _____

Reconto da obra "O gato e o escuro"

Em uma vez um gato chamado Pintalgato.
A dona gata, mãe de Pintalgato, dizia pra ele não
passar para o outro lado, mas ele era muito
meio. Então passou a parte da noite, caiu e olhou pro
cepo. Ele tinha as patas pretas!
Foi pra casa e escondeu-se pra ninguém ver.
No dia seguinte ele voltou lá e atendeu se a passar
completamente. Olhou e já não se via, começou a chorar.
O escuro disse-lhe pra não chorar. Depois apareceram a
mãe de Pintalgato e disse pra ele não chorar.
Então o escuro disse que todos tinham medo dele e
nem se quer aparecia no escuro-bru.
A dona gata disse que não é do escuro que tem medo
mas sim do que imaginam nele e que ele aparece no
escuro-bru dela.
Quem-se um tempo e o gato acordou. Afinal era tudo
um sonho!
O gato percebeu que mesmo o escuro sendo assustador,
somos nós que tentamos coisas pra ter medo.

Nome: [REDACTED]

Data: 30-04-2014

Reconto da obra "A Maior Flor do Mundo"

O autor dizia que tinha escrito uma história que não contava e não contaria mais livros. Dizia que havia palavras difíceis então poderíamos perguntar ao professor ou ver no dicionário o significado.

Então começou a história.

Era uma vez um menino que vivia com o pai.

Um belo dia ele foi passear, chegou ao fim do mundo e dali em diante ele não conhecia nada.

Fiz a pergunta, "você, ou não você?", e foi.

Começou a subir uma grande montanha, quando chegou ao fim da montanha e viu uma flor, uma flor murcha. Tive pena dela e pensei como poderia ajudá-la.

O rio era longe mas ele foi até ele vinte vezes levando três galões de água. Com os pés a sangrar ele adormeceu ao pé da flor.

Ela foi crescendo, e ficou gigante.

Deitou uma pétala com todas as cores do arco-íris em cima dele para o proteger.

O pai preocupado com a situação, chamou os vizinhos para ajudarem a procurar, mas não encontraram.

Um dia seguinte o pai viu uma flor enorme numa montanha e foi lá ver o que era, subiu a montanha e no topo viu o menino deitado coberto com a pétala.

Segou nele e levou-o para casa.

Dois em diante todos começaram a tratar o menino com todo o respeito e diziam que ele tinha feito uma coisa maior que ele.

Nome: _____

Data: 14-05-2014

Reconto da obra "A Maior Flor do Mundo"

No fim da história - autor disse que queria
ler esta história feita por mim mas muito
mais bonita e com as novas palavras.

Nome: _____

Data: _____

Reconto da obra "O velho e os pássaros"

Era uma vez um velho que vivia num palácio, os habitantes nunca o viam no seu cavalo preto.

Por lá havia uns pássaros azuis que pareciam estar imadurados a aldeia e comiam as plantações todas. Os aldeões foram até o palácio e pediram ajuda ao velho, ele disse que iria chamar os guardas locais, mas não chamou e ordenou aos guardas para quando os aldeões voltassem os guardas disseram que ele estava ocupado e não podia ajudar.

Depois de algum tempo apareceram uns pássaros com penas de fogo e afugentaram aqueles bichos que comiam as plantações.

Os habitantes fizeram uma festa e fizeram uma estátua de palha em homenagem aos pássaros, veio o velho e irritado perguntou porque os aldeões não o consideraram, um aldeão disse que achava que ele não gostava de festas, então o velho foi embora.

Naquela noite o velho veio até à estátua no seu cavalo preto e pegou fogo nela. Foi para o palácio e viu que ele estava a pegar fogo e começou a gritar por ajuda.

Os pássaros que estavam na estátua pegaram fogo e caíram no chão. E o velho pediu ajuda, mas ninguém veio a ajudar, porque os aldeões foram ajudar os pássaros para eles não morressem e pela ajuda que eles deram nas plantações.

E o velho ficou lá sozinho sem ninguém, porque ele foi enganado por um dos habitantes dali, então ele não merecia ajuda por ter feito mal aos aldeões.

Nome: _____

Data: 22-05-2018

ANEXO 17 - PREFERÊNCIAS DEMONSTRADAS PELA TURMA, RELATIVAMENTE ÀS OBRAS EXPLORADAS

1.ª fase		2.ª fase	
1.ª etapa	2.ª etapa	1.ª etapa	2.ª etapa
<i>Viagem ao país da levitação</i>	<i>O gato e o escuro</i>	<i>A maior flor do mundo</i>	<i>O velho e os pássaros</i>
17 alunos	2 alunos	13 alunos	6 alunos
Total: 19 alunos		Total: 19 alunos	

ANEXO 18 - REGISTO ELABORADO APÓS A 1.ª ETAPA DA 1.ª FASE

Semana de 09 a 11 de abril de 2018 (1.ª recolha)

Exploração dos elementos paratextuais:

1. - “Através do título do que é que achas que nos fala a obra?”

- “Sobre um sítio onde está tudo levantado, tudo em cima, no ar” (F)
- “Uma viagem pelo ar” (Fl)
- “Sobre uma pessoa que tem uma viagem pelo ar, nas nuvens, nos sonhos” (W)
- “Um menino que entra num portal e vai para as nuvens” (R)
- “Alguém que vai a um sítio e tem alucinações” (SC)
- “Uma menina que está em cima das nuvens” (JP)
- “Um país um só se levita” (M)
- “Um menino/menina que vai a um país onde entra (R)

2. - “E a imagem da capa o que vos sugere?”

- “Um país em cima das nuvens” (Fl)
- “Algo mais preto, as nuvens e uma escola” (F)
- “Uma menina isolada do mundo” (F)
- “Uma terra isolada que só tem três edifícios” (R)
- “Um país só com três casas” (JP)
- “Uma menina que flutua” (A)

3. - “Olhando para a imagem, onde acham que esta representado o chão?”

- “Onde está a folha, no chão... é como se fossemos à rua, há folhas pelo chão. Mas esta está a levitar” (F)

- “As nuvens são o chão e ela (a menina) está no ar, a voar” (FI)

- “O chão é o círculo” (W)

- “O chão são as nuvens” (JP)

4. - “Ela não tem cara” (R)

- “É verdade, e acham que isso significa o quê? Que a viagem pode terminar aqui, no topo do livro? Ou que contínua, é infinita?” (Eu)

- “Não porque ela vai para o céu” (JC)

- “A viagem não acaba” (JP)

- “Como é uma viagem à levitação, ela está sempre a ir para o espaço” (R)

- “Acho que termina, porque todas as viagens terminam” (M)

- “A viagem termina no fim da história” (R)

- “É um planeta sem fim” (F)

- “A cabeça da menina está cortada pelo livro, e o livro podia ser maior, por isso acho que a viagem acaba” (F)

Após a leitura da obra

Nota: (só alguns registos, porque depois a exploração foi surgindo a partir das ideias dos alunos, fazendo eu só algumas questões para promover o diálogo e a reflexão).

5. - “E agora, as vossas ideias sobre a obra mantêm-se? O que pensam agora?”

- “O que eu achava estava certo, porque era um país onde as pessoas levitavam” (M)

- “O país da levitação em baixo era normal, em cima levitavam” (F)

- “As pessoas do país da levitação não tinham órgãos” (M)

- “Eles não trabalhavam e não tocavam com os pés no chão” (An)
- “Só se divertiam e dormiam” (B)
- “Eles não trabalhavam e não faziam nada, a única coisa que faziam era dançar” (W)

6. - “Vocês acham que este país da levitação existe mesmo?”

- “É imaginário” (An)
- “Existe na nossa mente” (JC)
- “Existe na nossa história” (Am)
- “Existe, quando morrem pessoas dizem que vão para o céu” (Fl)
- “Existe nos nossos sonhos” (I)
- “Existe num mundo alternativo” (R)
- “Existe no livro, na nossa imaginação e na nossa mente” (JP)

6.1 - “E quando as pessoas partem, também levam os órgãos com elas?”

- “Levam só a alma” (R)
- “Levam só o espírito” (M)

7. - “Que ideias retiveram mais sobre a obra?”

- “No país do senhor tinham órgãos, e no outro não” (F)
- “Dançar era uma fraqueza, porque só dançavam tocando com os pés no chão” (Fl)
- “O Sr. Ar-Taud veio mais leve, porque se sentia mais feliz” (SC)

8. - “O que é que acham que o autor nos quis transmitir com esta obra?”

- “Para não nos stressarmos tanto com as coisas” (R)
- “Que os presidentes mandam e os sábios são espertos” (Fl)

9. - “O que acham que significa ser oco, mas não vazio?”

- “Não ter órgãos, mas ter vida” (M)
- “Não ter nada no interior, mas ser feliz” (Fi)
- “Ter sonhos” (I)
- “Não ter órgãos, mas ser sábio” (Fl)
- “Puder levitar” (F)

10. - “Se vos pedisse para me resumirem a obra numa palavra, o que diriam?”

- “Diversão” (Fi)
- “Voar” (An)
- “Felicidade” (F)
- “Impressão” (W)
- “Levitar” (B)
- “Imaginação” (R)
- “País” (Fab)
- “Nuvem” (Am)
- “Habilidade” (JC)
- “Acreditar” (M)
- “Alegria” (I)
- “Conhecer” (P)
- “Preocupação” (JP)
- “Descontrair” (D)

- “Grande sábio” (Fl)
- “Viagens” (C)
- “Fantasia” (SC)
- “Amizade” (SR)

Dificuldades:

Mais facilidade na oralidade e na escrita: R, Fl, SR, SC, B, C, M.

Mais dificuldade na oralidade e na escrita: Am, I, A, Fa

Dificuldade só na escrita: P, JP, W, F, Fi.

A pensar:

- Os alunos apresentaram, inicialmente, algum desconforto pelo facto dos habitantes do país da levitação não terem órgãos.
- Foram partilhando ideias, e chegaram à conclusão de que não tinham órgãos porque não necessitavam deles.
- A exploração da obra oralmente fluiu com muita naturalidade, os alunos revelaram ter entendido as principais ideias, retirar conclusões, especular, inferir, refletir e pensar criticamente sobre ela.
- Ao nível da escrita revelaram algumas dificuldades, não em responder às questões, mas em escrevê-las.
- Demonstravam saber as respostas, apresentavam ideias claras, concisas e coerentes, mas ao escrevê-las sentiam-se um pouco confusos em estruturá-las e responder ao que realmente era solicitado.
- Ao nível da produção de texto, os alunos revelaram pouco à vontade em criar, em imaginar e escrever. Manifestavam dificuldade em sequenciar as suas ideias e acima de tudo, em afastar-se da obra e escrever de acordo com a sugestão que lhes havia calhado.

- Alguns dos alunos escreveram as suas produções de texto com base na obra, quase que escrevendo o seu reconto.

- No que diz respeito ao reconto em grupo, a maioria dos alunos revelou na reflexão final, ter sentido dificuldade em sequenciar as ideias da obra, em organizar o texto e em selecionar apenas as ideias principais.

Revelaram ainda como pontos fortes o trabalho em grupo e o facto de o puderem apresentar uns aos outros.

Ao longo da ficha, chamaram-me por diversas vezes para me dizer a resposta oralmente para ver se era aquilo que deviam escrever. Após várias solicitações, pedi que parassem o que estavam a fazer, dizendo-lhes que o objetivo era perceber as ideias delas acerca da obra, e não corrigir a escrita em si, que podiam arriscar que não lhe iria dizer se estava certo ou errado, era apenas a opinião deles. Os alunos desbloquearam um pouco mais, mas ainda assim revelavam alguma resistência em arriscar.

Sugestões dos alunos:

- Elaborar o reconto no computador, porque por vezes na apresentação não entendiam a letra uns dos outros;

- Ter mais tempo para elaborar o reconto, porque tiveram pouco tempo para prepararem a apresentação.

- Numa próxima, apresentar o reconto a outra sala.

ANEXO 19 - REGISTO ELABORADO APÓS A 2.^a ETAPA DA 1.^a FASE

Semana de 23 e 24 de abril de 2018 (2.^a recolha)

Depois de mostrar a obra, fazer a sua leitura, e pedir aos alunos que lessem também eles em voz alta, uma página cada um, fui fazendo algumas questões.

Quais são as personagens principais da obra?

- “A mãe e o Pintalgato” (JC)

- “E o escuro” (Fl)

Nota: (enquanto dei a palavra a estes alunos, todos os outros levantaram o braço. Quando responderam todos baixaram o braço. Perguntei porquê, disseram que iam dizer as mesmas personagens).

Quais as ideias principais da história?

- “Era um gato com muitas pintas” (Fl)

- “Era um sonho do gato” (Fr)

- “A mãe disse que podia ser mãe do gato e do escuro” (W)

- “O gato desobedeceu à mãe, passou para o lado do escuro e ficou com as patas da frente como breu” (JC)

- “Os olhos do gato eram verdes amarelados” (JP).

Qual é o acontecimento principal desta história?

- “O Pintalgato foi para dentro do escuro, e ficou todo preto” (R).

- “Foi quando ele ficou preto” (F)

- “Era amarelito e ficou preto” (JC)

O gato era amarelo e depois ficou de que cor?

- “Ficou escuro, negro” (SC)

- “Como estava todo preto e não via nada, achou que podia estar cego” (F)

Quando o gato se apercebeu que estava preto, ficou triste. Nesse momento surgiu uma voz, de quem era essa voz e o que é que lhe disse?

- “Ele viu que estava escuro e começou a chorar, e o escuro falou com ele e disse-lhe para não estar assim, porque ele era bem pior, porque todos tinham medo do escuro” (SC);

Depois do escuro falar com o gato apareceu alguém, quem foi?

- “A mãe do gato” (todos).

- “A gata grande” (JC)

E a mãe do gato disse o quê a quem?

- “Disse ao escuro para ele não chorar” (P)

- “Disse para ele não chorar, e disse que ele podia ser filho dela mesmo sendo escuro” (F)

- “Também lhe disse para os seus olhos ficarem verdes amarelados” (SC)

- “Disse que o escuro mesmo diferente podia ser filho dela” (R)

- “O escuro disse que era feio” (JC)

- “Quando o escuro disse que não estava nas cores do arco iris, a mãe disse que ele estava no arco iris dela” (F)

Voltando às ideias principais da história.

- “Era um gato amarelo e amarelo” (JC)

- “Desobedeceu à mãe e entrou no portal” (JC)

- “Ficou negro” (Fi)

- “Ele começou a ver as patas dele a ficarem escuras e depois enrolou-se porque percebeu que fez asneira” (F)

- “A mãe gata também tinha dito que ia ser mãe dos dois” (W)
- “Quando o gato estava a chorar no escuro chegou a gata” (SC)
- “O gato estava a falar com o escuro e chegou lá a gata” (F)
- “Ele não era mesmo preto, foi apenas um sonho” (F)

Dificuldades:

Mais participações a nível oral: F, SC, JC, R.

A pensar:

- Quando sugeri que apresentassem as suas produções escritas sobre a obra “Viagem ao país da levitação, alguns alunos pediram para emendar porque conseguiam fazer melhor.
- O A que tinha escrito apenas duas linhas, pediu-me se podia acabar num instante porque também queria apresentar.
- A SC, pensava que o título era “chegaste ao país da imaginação” e produziu o texto para esse título, tendo justificado esta lacuna antes de apresentar o seu texto.
- A Am, a Fi, a Fa, W chegaram mesmo a emendar algumas coisas na sua produção escrita.
- Todos os alunos partilharam as ideias da obra “Viagem ao país da levitação”
- Quando mostrei a obra: “O gato e o escuro”, o F, o JC e o A, começaram a questionar-se sobre a imagem da capa e o título da obra.
- Depois de realizadas as leituras da obra em voz alta, os alunos além de responderem às questões que ia fazendo sobre os elementos da narrativa presentes naquela obra, começaram a formular algumas opiniões acerca da mesma, a evidenciar informações dos diferentes níveis da compreensão leitora (explícita, implícita e inferencial).

ANEXO 20 - REGISTO ELABORADO APÓS A 1.ª ETAPA DA 2.ª FASE

Semana de 07 a 09 de abril de 2018 (2.ª recolha)

Exploração dos elementos paratextuais:

- 1. - “O que vos sugere a capa desta obra?”**
 - “A flor é grande e o menino não a consegue ver” (F)
 - “A flor é uma das maiores flores do mundo e o rapaz ou rapariga tem que olhar para cima para a ver” (SC)
 - “Um menino que encontrou uma flor muito grande e começou a admirá-la” (A)
 - “Fala sobre um menino que encontrou um girassol gigante” (R)
 - “Parece uma régua flor com um menino gigante a olhar para cima” (JP)
 - “O menino aproxima-se da flor para conseguir olhar para a flor porque é gigante” (F)
 - “Era uma flor que era a maior flor do mundo e o menino passava os dias a olhar para ela” (W)
 - “A flor era do tamanho normal, mas o menino é que era muito mais pequeno do que o normal” (SR)
 - “A flor era tão grande que o menino nem a conseguia ver” (B)
 - “Para o menino conseguir ver a flor tinha de se deitar porque era muito grande” (F)
 - “Que é a maior flor do mundo” (P)
 - “Que ninguém a conseguia ver toda, era muito grande” (Am)
 - “Chega até às nuvens” (SC)
- 2. - “E o título?”**
 - “Uma flor” (M)
 - “Que fala duma história género o João Pé de Feijão, porque essa história era de uma flor muito alta e essa pode ser a flor mais alta do mundo” (R)
 - “Que a flor é uma régua” (F)
 - “A flor vai até às nuvens” (Fi)
 - “Que era uma flor gigante” (B)
 - “É uma flor muito grande” (Am)
- 3. - “Como começou esta história? É igual a muitas das outras que conhecemos ou tem algo diferente? O quê?”**
 - “A diferença é que nesta história o autor conta uma história que não escreveu” (SC)

- “É diferente, o autor parece que está a falar connosco quando começa e no fim” (JP)
- **“E ao longo da história?”**
- “Não há narrador, o narrador escreve a história e está-nos a contá-la” (M)
- “No início o narrador fala connosco, mas depois não é ele que está a contar a história é outra pessoa e no fim é o narrador outra vez” (F)
- “É o narrador a contar a história toda” (R)
- **“E conta a história toda?”**
- “Primeiro ele começa a falar da história e depois ele está a contar porque não há falas e depois fala de novo connosco, inspira-nos a contar a história para crianças” (R)
- **“Como se classifica o narrador ao longo desta história?”**
- “É não participante no meio, no início e no fim é participante” (F)
- 4. - **“Onde vivia o menino? E para onde foi? À procura de quê?”**
- “Saiu de casa e foi para uma montanha e encontrou uma flor muito pequenina. Foi à procura de água para a flor, pôs três gotas de água e ela cresceu” (R)
- “Vivia numa casa, numa aldeia com os pais e um dia subiu a uma montanha e foi à procura de água para a flor” (W)
- “Saiu da aldeia, subiu uma montanha e foi à procura de água. Ele saiu da aldeia encontrou uma flor, ela precisava de água e ele foi à procura” (JP)
- **“E ele saiu de casa porquê?”**
- “Saiu para ir brincar” (JC)
- 5. - **“O que encontrou o menino no cimo da colina?”**
- “Uma flor murcha” (JC)
- “Uma planta murcha que depois o menino foi buscar água ao rio” (Fi)
- “Uma flor muito murcha” (SC)
- 6. - **“Quem foi o herói desta história e o que fez ele?”**
- “O herói da história era um menino e ele trouxe 3 gotas de água e a flor cresceu” (JC)
- “Ele foi considerado herói porque salvou a vida à planta” (Fi)
- “O herói da história foi o menino porque ele não deixou a flor naquele estado e foi buscar água mesmo sendo a um sítio tão longe como aquele” (SR)
- “Usou a porção mágica que é a água para ressuscitar a planta” (R)
- “O herói da história era o menino, quando ele viu a flor estava pequena e ele foi buscar água e ficou boa.” (W)

- “Era o menino porque a flor estava quase a morrer e ele foi buscar água para ficar boa” (Fa).

7. - “Acham que o menino foi corajoso? Porquê?”

- “Sim foi, porque subiu uma montanha, desceu e subiu outra vez para dar água à flor” (JC)

8. - “O que acham que poderá representar aquela flor?”

- “Eles trataram da maior flor do mundo porque ela estava murcha e pequenina, e quando lhe deram água ela ficou muito grande” (W)

- “Ou a planta era mágica ou então é uma planta alienígena” (R)

- “Eu acho que era uma flor diferente, porque cresceu mais do que as outras” (M)

- “Ela tinha um significado diferente porque era gigante e as outras muito pequenas” (SC)

- “Ela era uma flor especial porque era a maior flor do mundo” (SC)

- “Ela era uma flor especial porque quando o menino adormeceu deixou cair uma pétala das cores do arco-íris e as outras flores não fazem isso” (F)

- “A flor era um bocadinho diferente das outras porque o menino teve que subir e descer muitas vezes para levar água à flor” (W)

- “Porque ela primeiro era muito pequenina e foi só preciso pôr algumas gotas de água e ela cresceu muito, podia ter ficado pequenina como as outras. (R)

9. - “A flor deixou cair uma pétala sobre o menino não foi? O que achas que significou esse gesto?”

- “Agradecimento” (F)

- “Ele ajudou a flor e a flor ajudou-o a ele” (M)

- “Porque era a mais bonita, das cores do arco-íris, perfumada porque podia ser uma lembrança” (W)

- “Era a única forma de agradecimento de ação do menino e do seu esforço” (SC)

11. - “No final da história, o menino foi tão elogiado porquê?”

- “Foi mais corajoso que os outros porque a flor era maior que ele” (F)

- “Porque ele salvou a flor que era maior que ele” (JC)

- “Porque se fosse qualquer outra pessoa não ia subir montanhas para ajudar uma flor” (M)

12. - “Porque é que a ação do menino foi maior que o seu tamanho e que todos os tamanhos?”

- “Arriscou a sua vida para salvar a flor” (JP)

- “Porque foi um gesto bom” (M)

- “Podia-se magoar” (JP)

- “Porque ele se esforçou a ir buscar água ao rio para ressuscitar a flor” (SC)

- “Por causa da sua coragem” (B)

- “Foi porque o menino gastou tanta energia a ir a voltar que ficou exausto” (R)

13. e 14. - “Achas que o esforço do menino valeu a pena? E vocês? O que fariam no lugar do menino?”

- “Sim” (“quem concorda?” Toda a turma colocou o braço no ar)

- “Se nessa altura houvesse garrafas de água levava” (R)

- “Eu ia onde estava água e levá-la para a salvar” (C)

- “Tentava ajudá-la” (JC)

- “Fazia o mesmo que o menino, mas não fazia tantas vezes” (R)

- **“E se fosses a meio do esforço, paravas ou continuavas”**

- “Continuava” (R)
- “Eu ajudava a flor, mas não era logo naquele dia, ia de vez enquanto lá” (JP)
- “Eu ia até ao rio trazer água para a flor conseguir viver” (Am)
- “Eu acho que fazia a mesma coisa, eu gosto de correr” (M)
- “Tentava ajudar a flor” (B)
- “Esforçava-me para ir buscar água para ressuscitar a flor” (SC)
- “Eu ia buscar água e ia pôr na flor” (F)

15. - “Já fizeram alguma coisa pela natureza? E por alguém? Como se sentiram?”

- “Ajudei um cego a passar a estrada e senti-me bem, feliz” (JP)
- “Já ajudei um passarinho, ele ficou em minha casa alguns dias e depois ele ficou bem e deixei-o na varanda e ele voou” (W)
- “Já ajudei um pombo” (I)
- “Quando estava a caminho do ■■■■, levamos um pombo para tratar dele, senti-me bem, normal” (JC)
- “Estavam dois meninos a dar pontapés num pássaro, fui lá e levei-o” (R)
- “Quando eu e a minha mãe fomos passear o meu cão à relva, a minha mãe soltou-o e ele fugiu, depois tive de ir a correr atrás dele para o salvar” (SB)
- “Estava um senhor no chão e estavam lá muitos meninos a dar-lhe pontapés, eu fui lá e disse-lhes para eles pararem” (F)
- “Quando eu estava de férias na casa da minha bisavó estava lá sempre um gatinho e nós dávamos-lhe comida. Senti-me bem” (A)
- “Havia um cão que estava cheio de fome, eu fui a casa e dei-lhe comida. Senti-me bem” (D)

16. - “Qual é a moral desta história”

- “O autor diz que ele não sabe escrever para crianças e se depois outra pessoa pudesse fazer melhor” (F)

- “Se fizesse alguma coisa de bem, boa, serás recompensado” (R)

- “Se fizermos uma coisa boa por uma pessoa essa pessoa irá recompensar-nos” (JP)

- “Se fizermos alguma coisa para não desistirmos dessa coisa que estamos a fazer” (F).

A pensar...

- A exploração da obra oralmente flui com muita naturalidade, os alunos revelaram ter entendido as principais ideias, retirar conclusões, especular, inferir, refletir e pensar criticamente sobre ela.

- Os alunos demoraram, no geral, muito menos tempo a resolver a ficha de leitura, e a produção de texto.

- Na exploração oral, participaram mais alunos do que nas anteriores, demonstrando uma maior capacidade de interpretação da mesma.

- Existiram partilhas mais diversas e mais completas.

- Os alunos revelaram maior espírito crítico em relação à obra.

- Os alunos apresentaram mais facilidade, quer ao nível da exploração oral quer ao nível da escrita, e das produções de texto.

- A exploração da obra oralmente flui com muita naturalidade, os alunos revelaram ter entendido as principais ideias, retirar conclusões, especular, inferir, refletir e pensar criticamente sobre ela.

- Demonstravam saber as respostas, apresentavam ideias claras, concisas e coerentes, conseguindo formular respostas mais completas e com maior facilidade do que nas obras anteriormente exploradas.

- Ao nível das solicitações, estas foram muito menos recorrentes, realizando os alunos um trabalho mais autónomo e dinâmico.
- A produção escrita fluiu com mais naturalidade, os alunos demonstraram-se mais seguros, confortáveis e confiantes com esta proposta do que anteriormente.
- Os alunos focaram imensas vezes, especialmente oralmente, o facto do menino ser um herói e de ter ficado com os pés em sangue e ainda assim não ter desistido.
- Os alunos demoraram cerca de 25 minutos apenas a fazer o reconto, demorando menos 35 do que das outras vezes.
- Quando solicitavam a minha ajuda remetiam apenas para algumas questões ao nível da ortografia, sem nunca questionar aspetos ou revelar dúvidas acerca da obra, como anteriormente se verificava.
- Apresentaram mais segurança quer ao nível da exploração oral, da escrita, da apresentação oral das tarefas, dos recontos e das produções escritas.
- Voltaram a revelar um enorme interesse pelas apresentações orais, revelando também maior motivação para a escrita quando esta envolvia comunicação à turma.

ANEXO 21 - REGISTO ELABORADO APÓS A 2.^a ETAPA DA 2.^a FASE

Semana de 21 e 23 de maio de 2018 (2.^a recolha)

Depois de mostrar a obra, fazer a sua leitura, e pedir aos alunos que lessem também eles em voz alta, uma página cada um, fui fazendo algumas questões.

Quais é que são as personagens da história?

- “O cavalo, o velho, o camponês, os pássaros” (An).

- “E os bichos” (Fl).

- “Os camponeses” (Fr)

- “Os criados” (Fl)

Em que espaços decorre a ação?

- “Numa aldeia que é a Pedrinha do Sol e o palácio” (Fi)

- “Na rua, quando foram queimar a palha, no palácio e na Pedrinha do sol” (Fl)

- “O palácio do velho” (JC)

- “Nos terrenos e na eira” (JP)

- “No moinho” (JC)

Neste momento chamei a atenção questionando se achavam que o moinho realmente era um espaço onde decorria a ação. A maioria respondeu que não, justificando que era apenas uma referência ao um local onde viviam as ratazanas.

- “Nos campos” (Fi)

- “Foi onde fizeram aquela festa a agradecer aos pássaros” (JP)

- “Foi ao pé do trigo ao lado do campo” (R)

“Quais são as ideias principais da história?”

- “Os ratos e isso a comerem as sementes ou isso. E não houver crescimento das flores” (JP)

- “Quando chegou o inverno precisavam de lenha e de comida para aquecer as casas humildes” (JC)

- “Quando começou aquilo tudo a arder os pássaros ficaram em bolas de fogo” (W)

- “O velho era estranho e quando ele provocou o fogo, quando chegou à aldeia começou-se a rir. E depois o senhor chegou a casa e começou a gritar acuda e ninguém o foi ajudar, ninguém o ouviu” (Fl)

Como se chamava a aldeia onde decorreu a ação?

- “Pedrinha do Sol” (Fl), todos concordaram.

Houve um acontecimento que marcou aquela aldeia e aqueles habitantes. Qual é que foi?

- “Foi o velho do castelo que pegou fogo ao sítio dos pássaros” (F)

- “Isso foi mais no fim, F” (M)

- “Foram os ratos” (JP)

Eram ratos? (Eu)

- “Pássaros que pareciam ratos e eles andavam a comer as sementes” (JP)

- “Foram pedir ajuda ao velho para salvar as sementes. Depois o velho não quis saber e eles viraram-se contra ele” (M)

- “Depois apareceram os pássaros vermelhos. E depois o velho queimou a homenagem e os pássaros morreram e outros quando conseguiram voar morreram também” (JC)

- “Era uma vez um velho que vivia numa aldeia e tinha um palácio, mas esse velho quase nunca ninguém o via. Mas um dia os bichos azuis vieram invadir a aldeia e depois os habitantes pediram ajuda ao velho porque os bichos estavam a comer as sementes. Os criados foram chamar o velho e o velho veio e disse para terem calma.” (R).

Quem é que o velho disse que ia chamar?

- “Os sábios” (JP)

- “Depois apareceram outros pássaros” (JC)

E o que fizeram eles?

- “Tiveram a ajudar e depois um velho camponês mandou fazer uma festa. Depois o velho pôs fogo aquilo, alguns morreram logo outros continuaram a voar, mas depois morreram” (M)

- “Era uma vez um velho que vivia num palácio sozinho, era isolado de toda agente. Às vezes desaparecia com o seu cavalo meses. Os camponeses estavam a plantar as suas sementes, e apareceram pássaros que pareciam ratos. Comeram as sementes, eles chamaram o velho e ele não percebia nada disse que ia chamar os sábios, mas afinal não chamou. Apareceram outros pássaros para os ajudar. Depois com o monte de palha eles queriam fazer um pássaro gigante para homenagear os pássaros que os ajudaram” (F)

Os camponeses acabaram a sementeira e foram ao bosque. Fazer o quê?

- “Pedir ajuda” (F)

- “Lenha” (JC)

- “Pois foi, para o inverno” (F)

- “Era para aquecer as suas casas no inverno” (Fi)

Qual é a moral desta história?

- “Não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti” (M)

- “Não façam aos outros o que não gostamos que façam a nós” (R)

- “Não se deve fazer uma coisa a outra pessoa se não gostamos que nos façam a nós” (JP)

Faltou a Am e o An chegou no fim da exploração.

Dificuldades:

A pensar:

- A exploração oral fluiu com naturalidade, no entanto participaram nela menos alunos do que na anterior, sendo quase sempre os mesmos alunos a responder às questões.
- Os alunos demoraram, no geral, muito menos tempo a resolver a ficha de leitura, no entanto solicitaram mais vezes ajuda. Muitos dos alunos não sabiam o significado da palavra “pretendiam”.
- Ao longo da exploração oral, os alunos revelaram mais dificuldade em responder ao que lhes era solicitado e em responder apenas ao que lhes era pedido, recorrendo inúmeras vezes a mini recontos onde respondiam à questão, mas não se limitavam a fazê-lo, acrescentando sempre mais informação.
- Alguns alunos revelaram não ter gostado da obra porque era demasiado “normal”, não dava para pensar muito. Diziam ainda ter gostado mais da obra “Viagem ao país da Levitação e “A Maior Flor do Mundo”
- Existiram partilhas menos diversificadas, os alunos reproduziam mais as ideias uns dos outros, talvez também pelo tipo de questões colocadas que eram mais diretas e menos inferenciais.
- Os alunos revelaram maior espírito crítico em relação à obra.
- Demonstravam saber as respostas, apresentavam ideias claras, concisas e coerentes, no entanto revelaram maior dificuldade em formular respostas mais completas.
- Ao nível das solicitações, estas foram mais recorrentes, do que na obra explorada anteriormente.
- As solicitações foram mais direcionadas à obra, por vezes os alunos questionavam e respondiam a questão, mas apresentavam-se inseguros com as suas respostas. Chamavam-me com o intuito de lhes dar feedback relativamente ao que diziam.
- Ao longo das solicitações tive de questionar muitas vezes os alunos, para os auxiliar a pensar na resposta.

- Os recontos, no geral, melhoraram quer ao nível da estrutura da narrativa, quer ao nível dos pormenores, da escrita e da construção frásica. Os alunos revelam mais coerência e coesão ao nível do reconto.

- Ao nível dos recontos os alunos evoluíram bastante, pois embora a exploração da obra tenha sido mais ao nível da informação explícita, os alunos conseguiram recontar a história recorrendo a informação implícita e até inferencial.

Nota: (comentários dos alunos)

- “Esta ficha é igual às outras, mas mais difícil não é professora?” (P)

- “Achas P? Porquê? A ficha da obra “Viagem ao país da Levitação não vos pareceu mais difícil?” (Eu)

- “Essa foi a mais fácil, adorei” (P)

- “Eu também, foi a mais fixe de todas” (JC)

- “Essa foi a melhor” (SR)

- “Gostaram mais?” (Eu)

- “Sim” (Todos).