



Carolina de Jesus Silva **A Diferenciação Pedagógica no
Ensino da Língua Portuguesa**

Relatório da componente de investigação do
relatório de Estágio IV sobre a prática de ensino
supervisionada do Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Setúbal, janeiro de 2021

VERSÃO FINAL

Carolina de Jesus Silva **A Diferenciação Pedagógica no
Ensino da Língua Portuguesa**

Relatório da componente de investigação do
relatório de Estágio IV sobre a prática de ensino
supervisionada do Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Ana Cristina
Crespo Pires Sequeira

Setúbal, janeiro de 2021

VERSÃO FINAL

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

Discurso de Malala Yousafzai na ONU em 2013

Agradecimentos

Este trabalho faz parte de uma das principais etapas da minha vida. Terminar este projeto e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico transmite-me uma imensa felicidade, mas também uma grande responsabilidade. Foi um percurso marcado por um crescimento pessoal e profissional enorme, que no final foi ao encontro do meu sonho, o ser Educadora de Infância e Professora do 1.º ciclo do Ensino Básico

Ao terminar esta etapa, é importante agradecer a todos os que me acompanharam e me apoiaram nos momentos mais difíceis, de ansiedade, nervosismo e alguma frustração, e também, nos momentos de mais pura felicidade.

Agradecer primeiramente à minha família, em destaque aos meus pais e irmão pela paciência ao longo de todo o meu percurso académico, pela confiança depositada em mim, pelos valores transmitidos, por nunca deixarem de acreditar em mim, pelo amor e pela valorização. Sem vocês seria certamente mais difícil e não seria a pessoa que sou nos dias de hoje. Aos meus avós maternos e paternos, uma obrigada especial, por me apoiarem nesta etapa e fazerem parte dos meus dias, sem nunca deixarem de me incentivar a dar sempre o meu melhor. Ao meu namorado, o meu obrigada por me ouvires nos momentos de angústia, pela paciência, por me incentivares todos os dias a lutar pelos meus objetivos e por todo o amor dado.

Às minhas colegas de curso e amigas Joana Batista, Marlene Mendes e Rita Batista, obrigada por todas as gargalhadas e amparo nos momentos mais difíceis, fomos a força umas das outras. Obrigada por terem partilhado esta caminhada longa comigo e por continuarem sempre presentes na minha vida. Também às minhas companheiras de curso, Rita Pinho, Joana Inácio, Marlene Diogo, Sara Freitas, Diana Martins, Vânia Silva, Inês Silva que me acompanharam desde o primeiro dia, estarão para sempre no meu coração.

Agradecer a todos os professores que me apoiaram, motivaram e contribuíram para a minha formação, tornando-me mais confiante e segura. Um agradecimento especial à minha orientadora Professora Doutora Ana Cristina Crespo Pires Sequeira, por todo o apoio, pela dedicação e incentivo para dar sempre o meu melhor neste projeto. À professora cooperante que permitiu a realização deste projeto, sem nunca se opor a nada, dando-me liberdade total e à turma do 4º. ano por me receber na sua sala de aula e aceitar sempre as minhas propostas de trabalho com muito carinho e entusiasmo.

Agradeço ainda a todos os profissionais das instituições que me acolheram por toda a transmissão de saberes e pela forma como se mostraram sempre disponíveis.

Resumo

À Escola cabe a responsabilidade na aquisição e desenvolvimento de competências leitoras. A promoção da leitura desde tenra idade é fundamental para que as crianças estabeleçam vínculos com a leitura. Numa sociedade em que a leitura é cada vez mais valorizada e indispensável no nosso dia-a-dia, é importante que as crianças se sintam motivadas para ler e que leiam cada vez mais e melhor. A compreensão do que é lido, torna-se fundamental para fomentar o gosto e a continuação dessa mesma motivação, de forma a que leitura não seja vista como uma obrigação, mas sim como um momento de prazer.

Este relatório intitulado A Diferenciação Pedagógica no Ensino da Língua Portuguesa teve por base um projeto cuja principal finalidade era suscitar, nas crianças, hábitos de leitura e, conseqüentemente, o desenvolvimento do prazer na leitura e na sua compreensão, na medida em que o gosto pela leitura e a sua compreensão se constrói e aprofunda ao longo do tempo.

Face ao referido, o projeto foi desenvolvido numa turma de 4.º de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e teve como principal objetivo:

- Analisar e compreender de que forma a Diferenciação Pedagógica contribui para o desenvolvimento da Compreensão Leitora numa turma de 4.º ano de escolaridade.

Desta forma, pretendi dar resposta às seguintes questões investigativas:

- De que forma o recurso à Diferenciação Pedagógica contribui para uma melhor compreensão leitora?

- Que estratégias utilizam os alunos para compreender o que leem?

Sendo uma investigação de cariz qualitativo, foi possível completar um ciclo de observação, reflexão, planificação e ação, tendo por base documentos realizados pelos alunos e um questionário final, que permitiram uma análise detalhada das aprendizagens dos alunos após as intervenções em sala de aula. Foram implementadas cinco sessões de intervenção e realizados recursos para todas elas, como fichas de trabalho diferenciadas e apresentações Power Point para a introdução e explicação de algumas das intervenções. A análise de dados, contemplou dados recolhidos das produções de seis dos alunos da turma, concluindo-se que houve uma melhoria significativa nas aprendizagens dos mesmos e que, portanto, a abordagem à Compreensão Leitora através da Diferenciação Pedagógica, demonstrou ser uma mais valia para desenvolvimento desta competência.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica na Língua Portuguesa; Compreensão leitora; Estratégias; Intervenção do professor.

Abstract

The School is responsible for the acquisition and development of reading skills. In a society where reading is increasingly valued and indispensable in our daily lives, it is important that children feel motivated to read and that they read more and better. The understanding of what is read becomes fundamental to foster the taste and the continuation of that same motivation, so that reading is not seen as an obligation, but as a moment of pleasure.

This report entitled The Pedagogical Differentiation in Teaching the Portuguese Language was based on a project whose main purpose was to raise children into reading habits and, consequently, the development of pleasure in reading and its understanding, as the taste for reading and its understanding is built and deepens over time.

In relation to this, the project was developed in a 4th grade class of the 1st Cycle of Basic Education, and had as main objective:

- To analyze and understand how Pedagogical Differentiation contributes to the development of Reading Comprehension in a 4th grade class.

In this way, I intended to answer the following investigative questions:

- How does the use of Pedagogical Differentiation contribute to a better reading understanding?

- What strategies do students use to understand what they read?

Being a qualitative investigation, it was possible to complete a cycle of observation, reflection, planning and action, based on documents made by students and a final survey, which allowed a detailed analysis of the students' learnings following the classroom interventions. There were five intervention sessions implemented and resources were made for all of them, such as differentiated worksheets and Power Point presentations for the introduction and explaining some of the interventions. The data analysis, contemplated collected data from the productions from six of the students of the class, concluding that there had been a significative improvement in their learnings and that, therefore, the approach to the Reading Comprehension through the Pedagogical Differentiation, proved to be an added advantage for the development of this competence.

Keywords: Pedagogical Differentiation in the Portuguese Language; Reading comprehension; Strategies; Teacher intervention.

Índice

Introdução.....	12
1.1. Motivações e pertinência do estudo.....	12
1.2. Objetivo e questões de estudo.....	14
1.3. Estrutura do trabalho.....	15
Capítulo I	17
Quadro teórico de referência	17
1. A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	17
1.1. Diferenciação pedagógica: o que é e qual a sua relevância	17
1.2. Diferenciação pedagógica: características	19
1.2.1. Níveis de diferenciação pedagógica.....	21
1.3. Diferenciação pedagógica: enquadramento normativo.....	23
2. A COMPREENSÃO LEITORA.....	25
2.1. Compreensão leitora: do ato de ler à compreensão do que se lê.....	25
2.2. Compreensão leitora: pertinência no 1º ciclo do Ensino Básico.....	39
3. A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA	42
CAPÍTULO II.....	46
Metodologia.....	46
1. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO MÉTODO	46
1.1. O paradigma e método do estudo.....	46
2. IDENTIFICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	48
2.1. Procedimentos de recolha de dados	48
2.2. Dispositivos e procedimentos de análise de dados	51
2.2.1. Instrumentos de análise de dados.....	51
3. CONTEXTO DE ESTUDO.....	52

3.1. A escola e a turma	52
3.2. As atividades desenvolvidas com a turma	58
CAPÍTULO III	61
Apresentação e Interpretação dos Resultados das Intervenções.....	61
1. APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES.....	62
1.1. 1ª Intervenção – O falcão que tinha vertigens.....	62
1.1.1. Preparação da tarefa e discussões	62
1.1.2. Condução da tarefa.....	63
1.1.3. Desafios encontrados	70
1.2. 2ª Intervenção – O peixe que não gostava de água.....	71
1.2.1. Preparação da tarefa e discussões	72
1.2.2. Condução da tarefa.....	74
1.2.3. Desafios encontrados	76
1.3. 3ª Intervenção – Joan Miró – Uma imagem vale mais que mil palavras	77
1.3.1. Preparação da tarefa e discussões	77
1.3.2. Condução da tarefa.....	78
1.3.3. Desafios encontrados	83
1.4. 4ª Intervenção – Não havendo energia (uma história baralhada)	84
1.4.1. Preparação da tarefa e discussões	85
1.4.2. Condução da tarefa.....	87
1.4.3. Desafios encontrados	93
1.5. 5ª Intervenção – O burro e o leão.....	95
1.5.1. Preparação da tarefa e discussões	95
1.5.2. Condução da tarefa.....	97
1.5.3. Desafios encontrados	100
2. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	101
CAPÍTULO IV	104

Considerações Finais.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
APÊNDICES.....	1

Índice de figuras

Figura 1- Exemplo de uma pergunta presente no questionário final.....	51
Figura 2- Grelha de competências para os alunos do grupo G3 na área do Estudo do Meio.....	54
Figura 3- Grelha de competências para os alunos do grupo G3 na área da Matemática.....	55
Figura 4- Grelha de competências para os alunos do grupo G3 na área d Língua Portuguesa ...	55
Figura 5- Organização da sala de aula	58
Figura 6- 1ª intervenção - Apresentação Power Point.....	64
Figura 7- 1ª intervenção – Apresentação Power Point (texto)	64
Figura 8- Texto apresentado.....	64
Figura 9- Texto apresentado com anotações de pergunta e resposta.....	65
Figura 10- Texto apresentado com anotações de pergunta e resposta.....	65
Figura 11- Texto apresentado com anotações de pergunta e resposta.....	79
Figura 12- 3ª intervenção - Obra de Joan Miró – El Gallo.....	79
Figura 13- - 3ª intervenção - Biografia apresentada sobre Joan Miró	80
Figura 14- 3ª intervenção - Obra El Galoo de Joan Miró apresentada à turma	81
Figura 15- 3ª intervenção - Obra El Galoo de Joan Miró apresentada à turma	87
Figura 16- 4ª intervenção - Apresentação tarefa- Reorganizar textos	87
Figura 17- 4ª intervenção - Apresentação tarefa- Reorganizar textos	89
Figura 18- 4ª intervenção - Apresentação tarefa- Reorganizar textos	89
Figura 19- 4ª intervenção - Apresentação tarefa- Reorganizar textos	89
Figura 20- - 4ª intervenção - Apresentação de um texto retirado do manual dos alunos	90
Figura 21- 4ª intervenção - Apresentação e divisão das três partes principais que um texto deve incluir	91
Figura 22- Pesquisa no dicionário online Priberam do significado da palavra refastelado.....	98

Índice de quadros

Quadro 1- Descritores de desempenho de leitura de textos	26
Quadro 2- Perguntas orientadoras para o produto e para o processo de leitura	28
Quadro 3- Componentes da Compreensão Leitora	32
Quadro 4- Estratégias para a Compreensão Leitora a aplicar antes da leitura de um texto	34
Quadro 5- Estratégias para a Compreensão Leitora a aplicar durante a leitura de um texto.....	34
Quadro 6- Estratégias para a Compreensão Leitora a aplicar após a leitura de um texto	35
Quadro 7- Tipos de textos	37
Quadro 8 -Recolha de dados	49
Quadro 9 - Calendarização das sessões de trabalho	59
Quadro 10- Organização das intervenções planeadas	61
Quadro 11- Planificação de dificuldades previstas e propostas de como as ultrapassar	63
Quadro 12- Planificação de dificuldades previstas e propostas de como as ultrapassar – tarefa 2	73
Quadro 13- Planificação de dificuldades previstas e propostas de como as ultrapassar	78
Quadro 14- Planificação de dificuldades previstas e propostas de como as ultrapassar	86
Quadro 15- Planificação de dificuldades previstas e propostas de como as ultrapassar	96
Quadro 16- Análise do Questionário Final.....	101

Introdução

O presente relatório reflete um estudo desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Estágio IV, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para o desenvolvimento deste estudo, que decorreu no ano letivo de 2018/2019, centrei-me na área da Língua Portuguesa, focando-me na pertinência da Diferenciação Pedagógica para o ensino da Compreensão Leitora, numa turma de 4º ano de escolaridade.

Nesta primeira parte do relatório, identifico o tema do estudo, as minhas motivações para o realizar, bem como, a sua pertinência. De seguida, estão presentes o principal objetivo, bem como as questões que conduziram o meu trabalho, que se baseia substancialmente num estudo, por mim realizado, como forma de perceber se através de uma metodologia centrada na Diferenciação Pedagógica se podem atenuar as dificuldades de compreensão dos alunos sobre o que leem. A finalizar esta introdução, apresenta-se a estrutura que compõe este documento, bem como, uma breve síntese do que consta em cada uma.

1.1. Motivações e pertinência do estudo

A escolha do ensino da Língua Portuguesa, centrado na Compreensão Leitora, como foco deste estudo, teve como principal motivação o facto de a Língua Portuguesa ser a área curricular com que mais me identifico. O interesse que sinto por estudar e analisar esta área, despertou em mim a motivação necessária para colocar em prática um projeto centrado nesta temática. Recordo-me que, ao longo do meu percurso académico, as aulas de Língua Portuguesa privilegiavam a leitura de textos e a gramática, não existindo muito espaço para atribuir significado ao que estávamos a desenvolver/trabalhar. Tal conduziu-me sempre a uma sensação de desconforto por desejar aprofundar o conhecimento espelhado nos textos que me iam sendo apresentados. Tendo consciência da forma como fui ensinada e das suas possíveis repercussões, por isso, enquanto futura professora pretendo distanciar-me desta forma de trabalho e valorizar a opinião dos alunos, acedendo aos seus interesses e procurando desenvolver um trabalho que os motive a saber mais e a fazer melhor.

Centrar o meu estudo na área da Língua Portuguesa era uma via para aprofundar os meus conhecimentos sobre como poderia fazer diferente: era um desafio e, simultaneamente, uma oportunidade de aprendizagem. Tendo decidido centrar o meu projeto nesta área, faltava apenas escolher qual seria o grande domínio.

Em parceria com a professora cooperante de estágio analisei os conteúdos a serem abordados no terceiro período do ano letivo e constatei que durante o meu período de estágio eram vários os conteúdos a trabalhar. Como nenhum dos temas me despertou interesse imediato, decidi centrar-me num tema mais abrangente, ou seja, que fizesse parte do dia-a-dia das crianças quando trabalhavam a área de Língua Portuguesa. Nas primeiras semanas de estágio, durante uma aula

que lecionei, percebi que existia uma grande dificuldade de interpretação e compreensão de textos por parte de uma grande maioria dos alunos, pois, quando liamos em voz alta um texto e posteriormente se colocavam perguntas sobre o lido, não sabiam responder nem demonstravam muito interesse pelo que estava a ser realizado no momento.

Segundo Bryant e Bradley (1987), as dificuldades relacionadas com a leitura e consequentemente com a sua compreensão podem dever-se à falta de capacidade em recordar palavras e alguns sons. Relativamente às palavras, os alunos podem ter dificuldade na aquisição e retenção da imagem visual da palavra, podendo também, não ter familiaridade com as mesmas e, por isso, não as conseguem decifrar ou poderem ter familiaridade, mas não conseguem explicitar o seu significado. Relativamente aos sons, os alunos ao efetuarem a leitura necessitam de ter um grande conhecimento dos sons de cada letra e dos sons originados pela junção de letras, se não existir este conhecimento, a leitura não existe efetivamente. Assim, para que a leitura aconteça, são exigidas várias competências: capacidade de distinguir e recordar a aparência visual de diferentes letras e palavras, entender que diferentes letras do alfabeto simbolizam diferentes sons e que esses sons agrupados formam palavras, conhecimento de soletração de palavras, como a decifração de palavras que não se conhecem. Para o ato de ler, o leitor tem de ter a capacidade de perceção, memória, decomposição das palavras e dos seus sons, ligação de padrões escritos com falados, aprendizagem de regras e de reconhecer inferências.

Bryant e Bradley (1987) afirmam que a dificuldade na leitura pode dever-se a uma falha na capacidade de falar ou entender a língua falada. Esta teoria defende uma relação direta entre a oralidade e a leitura, sendo que devido a vários testes, foi possível verificar que os alunos que têm dificuldade na comunicação oral são os mesmos que têm dificuldades na leitura. Como estratégias para contornar a dificuldade na leitura, os autores encontraram duas. A primeira consiste em demonstrar uma diferença de modo radical, ou seja, não dividir os níveis de leitura por idades, mas sim por capacidades. Desta forma, um aluno com mais dificuldades na leitura comparativamente a crianças da mesma idade é avaliado/colocado ao nível linguístico considerado normal de outra idade. Assim, um aluno com dez anos pode estar no nível linguístico de crianças com menos idade e é nesse nível que será avaliado. A segunda estratégia consiste em utilizar metodologias no ensino da leitura diferentes para as crianças que apresentam mais dificuldades. Estas metodologias podem consistir em treinar a memória, treinar a leitura e investigar o tempo que os pais dedicam a ouvir os seus filhos a ler, pois o interesse que os pais demonstram relativamente a esta atividade, relaciona-se diretamente com o desenvolvimento desta capacidade.

No que diz respeito ao conteúdo de Língua Portuguesa a trabalhar, estava escolhido o tema da investigação: a Compreensão Leitora. Desta forma, optei por estruturar a minha intervenção

pedagógica em torno das várias componentes da Compreensão Leitora, sendo elas: componente literal; componente de reorganização; componente inferencial e componente crítica.

O trabalho em torno da Compreensão Leitora é uma tarefa bastante complexa. Trabalhar com as crianças diferentes estratégias de modo a que a compreensão leitora fosse efetiva, foi o meu principal papel e mesmo tendo plena noção que não iria ser um trabalho fácil, avancei sem receios para a realização deste projeto.

Uma vez que desde muito cedo estou desperta para as diferenças existentes nas salas de aula e também para os vários fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos, considerei a Diferenciação Pedagógica como a abordagem a prosseguir. Uma educação de qualidade deve ser assegurada pela igualdade de condições para todos os alunos, pois só o respeito pelas diferenças e pela diversidade dos outros, constitui uma efetiva educação. Considero que a educação deve ser inclusiva e nunca exclusiva, respeitando sempre o modo de aprendizagem de cada um.

Neste trabalho, evidencio assim dois grandes temas: a Compreensão Leitora e a Diferenciação Pedagógica, complementando-os através da metodologia de trabalho que elegi.

O presente estudo consiste, assim, numa investigação sobre a minha prática que teve como base a necessidade de encontrar uma forma de ensinar a compreender e a interpretar o que se lê. Enquadra-se assim no que é defendido por Ponte (2002) numa “investigação sobre a prática deve emergir como um processo genuíno dos atores envolvidos, em busca do desenvolvimento do seu conhecimento, procurando solução para os problemas com que se defrontam e afirmando assim a sua identidade profissional” (p. 12).

Com esta investigação, foi-me possível colmatar, a nível pessoal algumas inseguranças, como por exemplo, o medo de falhar e de não ser capaz de me explicar e exprimir da maneira mais adequada ou de transmitir conhecimentos que não fossem de fácil perceção por parte dos alunos. Através destas inseguranças, sessão após sessão, tentei sempre refletir sobre o trabalho desenvolvido de forma a analisar o que fiz bem e o que poderia ser melhorado. Todo este processo interliga-se com a introspeção que o professor tem de fazer diariamente, de modo a que consiga manter-se em constante investigação da sua função como professor, pois, como refere Alarcão (2001), “todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor” (p.6).

1.2. Objetivo e questões de estudo

Este estudo pretende analisar e compreender de que modo se pode diferenciar o ensino da Compreensão Leitora. Para tal, formulei o principal objetivo de estudo:

- Analisar e compreender de que forma a Diferenciação Pedagógica contribui para o desenvolvimento da Compreensão Leitora numa turma de 4º ano de escolaridade.

No âmbito deste objetivo, formulei as seguintes questões de estudo:

- De que forma o recurso à Diferenciação Pedagógica contribui para uma melhor Compreensão Leitora?
- Que estratégias utilizam os alunos para compreender o que leem?

Compreender o que os alunos fazem e pensam, foi-me útil ao longo de todo o trabalho de forma a delinear a minha prática durante o tempo de estágio. Estes aspetos foram imprescindíveis na escolha das estratégias que implementei para o desenvolvimento da minha investigação, e na divisão dos grupos de trabalho que estabeleci para as sessões de trabalho, a realizar na sala de aula. Como tal, a escolha das tarefas que apresentei e trabalhei com a turma, e o modo como conduzi o meu trabalho, repercutiu-se no desenvolvimento da Compreensão Leitora dos alunos e permitiu que os mesmos adotassem estratégias para o mesmo efeito, como se poderá verificar nos dados obtidos e apresentados no capítulo III.

1.3. Estrutura do trabalho

O presente relatório inclui quatro capítulos, além desta Introdução. Os capítulos estão organizados por partes distintas.

O primeiro capítulo engloba o quadro teórico de referência e está estruturado em três partes. A primeira intitula-se “A Diferenciação Pedagógica”, na qual refiro a sua definição/conceito e o que está inerente a esta metodologia, quer no trabalho do professor, quer no trabalho que os alunos desenvolvem em sala de aula, apoiando-me na revisão de literatura efetuada. Considero, contudo, também existirem outros aspetos relevantes quando ensinamos a compreender um texto, pelo que destaco aspetos como o papel do professor durante a exploração destes momentos e a importância das tarefas que são propostas aos alunos. São ainda enquadrados nesta primeira parte, deste capítulo, os níveis de Diferenciação Pedagógica e o seu enquadramento normativo.

Na segunda parte deste capítulo, “A Compreensão leitora”, centro-me no conceito de ler, e a sua importância para a Compreensão Leitora. De seguida, analiso o conceito de Compreensão Leitora tendo por base alguns autores, focando-me na sua relevância no ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Por último, a terceira parte intitula-se “A Diferenciação Pedagógica no ensino da Compreensão Leitora”. Nela evidencio a pertinência da utilização de Diferenciação Pedagógica no ensino da Compreensão Leitora, os seus benefícios e quais as estratégias utilizadas para o melhor funcionamento da sala de aula e, conseqüentemente, para um melhor aproveitamento dos alunos.

No segundo capítulo, explicita-se a metodologia adotada neste estudo, onde fundamento o motivo de ter escolhido uma investigação qualitativa e as razões da investigação ser centrada sobre a própria prática. Na segunda parte deste capítulo, é apresentado o contexto de estudo, no qual começo por descrever a escola, e, seguidamente a turma em que realizei o estágio. Ainda, apresento a descrição da minha intervenção pedagógica e as tarefas propostas, em contexto de sala de aula. A terceira parte, evidencia os procedimentos de recolha e tratamento de dados, pois foi-me possível recorrer a diversas técnicas de recolha de dados, entre elas a observação participante, que engloba as notas de campo, as conversas informais com os alunos e com a professora cooperante. As outras técnicas utilizadas foram: a análise documental e um inquérito por questionário, aplicado aos alunos. São ainda apresentados, neste capítulo, os dispositivos e procedimentos de análise de dados utilizados.

No capítulo III apresento e interpreto as minhas intervenções em sala de aula, analisando-as detalhadamente, relatando todos os episódios vivenciados, incluindo a análise de dados.

O quarto e último capítulo, diz respeito às conclusões do estudo realizado e às considerações finais, no qual procuro dar resposta ao objetivo formulado, bem como às questões de estudo e, ainda, refletir sobre as experiências vividas ao longo da implementação do projeto, evidenciando todas as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas.

Por último, mencionam-se todos os autores referenciados e todas as pesquisas e leituras realizadas ao longo deste trabalho nas referências bibliográficas. De seguida, apresentam-se os apêndices.

Capítulo I

Quadro teórico de referência

Neste capítulo, apresento o quadro teórico de referência para o desenvolvimento do estudo. Está organizado em três partes- A primeira, diz respeito à Diferenciação Pedagógica, a segunda, centra-se no ensino de várias estratégias para a Compreensão Leitora, e a terceira engloba a Diferenciação Pedagógica como uma metodologia adequada para a Compreensão Leitora.

1. A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

1.1.Diferenciação pedagógica: o que é e qual a sua relevância

Com a crescente importância que a avaliação das aprendizagens tem vindo a assumir nos últimos anos, poder-se-á pensar que a Diferenciação Pedagógica é um conceito recente nas escolas. Mas não é assim, pelo menos no que diz respeito à sua relevância, embora ao longo das últimas décadas, o sentido que lhe tem vindo a ser atribuído tenha evoluído, acompanhando a própria mudança no entendimento de avaliação formativa (Santos, 2009).

Por volta dos anos 50, a avaliação formativa não constituía uma preocupação dos sistemas educativos, sendo apenas atribuída a uma avaliação de carácter sumativo. A partir dos anos 60, com a inclusão de uma vertente formativa de avaliação nas escolas, começa-se a preconizar modelos de diferenciação pedagógica, designados por pedagogia por objetivos. Neste modelo, a aprendizagem acontecia através de um encadeamento de objetivos, seguindo um processo de acumulação linear e normalizado, assente na pedagogia por objetivos preconizada por Bloom (1976). A diversidade de tempo para as aprendizagens era o que explicava, sobretudo as diferenças de desempenho dos alunos. Alguns alunos precisavam de mais tempo do que outros. Deste modo, este tipo de Diferenciação Pedagógica consistia em dar “mais do mesmo” aos alunos que não atingiam os objetivos estipulados (Santos, 2009).

Ainda com muitas limitações, este foi um avanço bastante importante, servindo como ponto de partida para a construção de um conceito de Diferenciação Pedagógica mais rico e promissor em termos de aprendizagem. O facto de a pedagogia por objetivos introduzir o conceito de avaliação formativa, coloca pela primeira vez a avaliação no processo pedagógico. Para além disso, dá ênfase à possibilidade de existência de vários e diferentes ritmos de aprendizagem, o que inevitavelmente nos traz um olhar mais atento para a importância da gestão curricular em sala de aula. (Santos, 2009). A aprendizagem deixa de ser vista como um processo de acumulação e passa a ser vista como um processo complexo, que implica apropriação de experiências pessoais, favorecida quando acontece num contexto social. As diferenças de desempenho são estabelecidas através do que já sabemos e do que vamos ainda aprender. Um exemplo que nos pode ajudar a

entender essas diferenças é o contributo dado por Gardner (1994) com a Teoria das Inteligências Múltiplas. Este autor refere que todos nós apresentamos capacidades mais desenvolvidas do que outras, distinguindo-nos assim dos nossos pares. Para além das diferenças cognitivas há ainda a acrescentar as diferenças socioculturais, cada vez mais presentes nas nossas escolas e ainda as diferenças psicológicas (idem).

Com todas estas diferenças, considerar um ensino dirigido a todos não implica baixar o nível de exigência, mas sim fazer uma gestão curricular do processo de ensino e de aprendizagem para cada aluno, pois os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas, devendo-se, assim, ajustar as práticas de ensino aos alunos, tendo em atenção as suas características pessoais. Para isso, é necessário um conhecimento profundo sobre os alunos e o conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino.

Em sala de aula, o professor deve relacionar as suas decisões pedagógicas com a aprendizagem de todos os alunos. Os alunos aprendem e adquirem conhecimentos da melhor forma possível se o professor tiver em consideração as características individuais de cada um. Ao conhecer estas características o professor consegue desenvolver recursos que lhe serão úteis para encontrar estratégias pedagógicas adequadas para as suas aulas. Todos os conjuntos de estratégias elaboradas pelo professor devem ir ao encontro das necessidades de cada aluno de modo a apoiar sempre a construção do seu conhecimento e da sua aprendizagem.

Soares e Grave-Resendes (2002) citando Niza afirmam que a Diferenciação Pedagógica “é um direito a que o aluno deverá ter acesso” (p. 18) . Segundo os mesmos autores, o acesso alargado dos cidadãos à escolaridade básica, o crescente desenvolvimento da diversidade e as orientações de uma escola para todos, levaram ao estudo da relação entre o desenvolvimento dessa diversidade e alguns resultados obtidos. Estes resultados demonstram a não existência de relação entre a cultura, classe social e os resultados escolares, e dos mesmos estarem sistematicamente relacionados com as características dos processos educativos que desenvolvem, e, ainda, por não existirem planos adaptados que promovam o progresso educativo de todos os alunos (idem). Estes dados alertam para o facto de que as causas do insucesso escolar não estarem apenas nas crianças, famílias e no meio social, mas em grande parte no processo de escolarização. Face ao exposto, os sistemas educativos têm adotado medidas para responderem às diferenças dos alunos utilizando diferentes estratégias curriculares.

Quando se fala em Diferenciação Pedagógica, fala-se também em como gerir a aprendizagem de um grande número de alunos presentes numa sala de aula, num contexto de diferenciação sem que existam problemas disciplinares. A escola na sua generalidade não tem promovido a igualdade de oportunidades educativas para os alunos, visto que a sua organização

está direcionada, quase exclusivamente apenas para alunos médios, ou seja, alunos que se enquadram e atingem com facilidade os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação.

A definição do conceito de Diferenciação Pedagógica engloba diversas dimensões e é bastante abrangente, de onde decorre uma dificuldade em conseguir uma definição exata e consensual sobre o seu entendimento. Henrique (2011) citando Tomlinson, numa publicação da UNESCO de 2004, define Diferenciação Pedagógica como “um caminho que consiste em “agitar” a sala de aula, para a tornar melhor para mais alunos.” (Unesco, 2004, p. 14). Esta é uma definição, na minha perspectiva, bastante adequada. Outros autores entendem-na também como o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (Sá, 2001, p. 169). Assim, referir que a Diferenciação Pedagógica procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de diferentes idades, aptidões, comportamentos, agrupados na mesma turma que atinjam, por vias diferentes, objetivos comuns (Sá, 2001).

1.2.Diferenciação pedagógica: caraterísticas

Tendo em conta que a Diferenciação Pedagógica se gere em torno de um ensino diferenciado, este deve ser sempre um ensino rigoroso, flexível, variado e complexo, segundo Heacox (2006)

De modo a que estas orientações sejam aplicadas, o professor deve reconhecer as diferenças individuais de cada aluno e estabelecer assim objetivos de aprendizagem baseados nas capacidades de cada um. Deve ser sempre um ensino motivador e estimulante de forma a que os alunos se esforcem, e ao mesmo tempo que possibilite, que ao falharem, não se sintam desmotivados. O facto de ser flexível permite a escolha, por parte dos alunos, da forma como farão a demonstração do que aprenderam, permitindo-lhes, assim, uma maior e melhor apropriação do que estão a estudar/investigar, pois o professor aborda os conteúdos de uma forma concisa, estimulando o pensamento, e envolvendo-se com os alunos no estudo.

Perrenoud (2005) citado por Borges, Luísa & Martins (2017) considerou a Diferenciação Pedagógica:

- “1. A diferenciação situa-se na perspectiva da discriminação positiva (...), é uma escolha política antes de ser pedagógica.
2. A diferenciação pedagógica incide sobre os meios e as modalidades de trabalho, não sobre os objetivos de aprendizagem e as ambições que eles transportam.
3. A diferenciação não é sinónima de respeito incondicional pelas diferenças.
4. Não é nem um método nem um dispositivo específico, mas uma preocupação que deveria estar presente relativamente a todos os métodos, dispositivos, disciplinas e níveis de ensino.

5. A diferenciação não pode nem deve chegar a um ensino inteiramente individualizado – representa individualizar percursos trabalhando em / com grupos.
6. Traduz-se pela qualidade, a pertinência, o sentido e a fecundidade das situações de aprendizagem ao longo do tempo.
7. Passa por uma outra organização do trabalho escolar suscetível de otimizar as situações de aprendizagem, se possível para todos os alunos, e, em particular, para os que têm dificuldades.
8. Os ciclos plurianuais são estruturas favoráveis a uma organização do trabalho mais flexível e cooperativa.
9. Não há diferenciação sem observação formativa, criterial, caracterizando cada aluno face aos objetivos a atingir.
10. É preciso envolver os alunos na resolução de situações-problema ou em projetos que lhes coloquem obstáculos que eles possam ultrapassar no curto prazo e em função do que acontecer é que o professor deve deduzir a diferenciação a propor.
11. Aumentar o tempo de estudo não é a solução, mas sim aprender a um ritmo padrão apoiado de forma diferenciada pelo professor.
12. A diferenciação pedagógica impõe-se seja qual for o currículo em vigor, mas este pode ser mais ou menos facilitador da diferenciação.
13. A diferenciação pedagógica exige do professor não só o domínio geral dos dispositivos, mas também uma formação especializada em didática, em avaliação e em metacognição.
14. A diferenciação deve ser pensada e praticada em equipa.
15. A diferenciação pedagógica pressupõe solidariedade entre os alunos e entre as famílias, no sentido de uma adesão refletida à ideia de discriminação positiva.” (Borges, Luísa, & Martins, 2017, p. 14 e 15)

Face ao exposto é de salientar, primeiramente que são referenciados os valores sociais e educacionais como a democratização do sucesso escolar e o da solidariedade entre os intervenientes nas escolas (alunos, professores e famílias). Também os valores profissionais do docente em que se destaca alguém que se preocupa com todos os seus alunos, conhecedor de metodologias e didáticas referentes às temáticas de ensino, sendo capacitado para diversificar propostas para diferentes grupos de alunos. Outro aspeto referido, são as expectativas geradas em torno das aprendizagens dos alunos, pois o professor não deve estabelecer objetivos de aprendizagem diferentes para os seus alunos, de forma a não negar o acesso a uma educação comum a todos. De seguida, é referido que as diferenças têm de ser trabalhadas em conjunto pelo aluno e professor de forma a serem superadas sempre que possível. A diferenciação é possível de ser realizada seja qual for o método de trabalho utilizado, mas implica sempre trabalhar com grupos aos quais são propostas tarefas diversificadas de modo a que todos atinjam os mesmos objetivos. Por fim, é importante sublinhar que a Diferenciação Pedagógica “implica sempre uma postura ativa dos alunos na busca de solução para os seus próprios problemas de aprendizagem, ajudados pelo professor e pelo grupo de pares em que se integram.” (Borges, Luísa, & Martins, 2017, p. 16)

Segundo as mesmas autoras “a inclusão na escola só constitui fonte de satisfação para alunos e professores se, para além do acesso for possível garantir a participação e a realização de aprendizagens.” (p. 44). Booth (2002) acrescenta que:

“... a participação na educação envolve ir além do acesso. Isso implica aprender ao lado de outros e colaborar com eles em lições/aulas partilhadas. Trata-se de um envolvimento ativo com o que está a ser aprendido e ensinado, trata-se de ter uma palavra a dizer sobre a forma como a experiência educativa é vivida. Por sua vez, a participação envolve também o ser reconhecido enquanto indivíduo e ser aceite como tal. Eu participo quando tu me reconheces como uma pessoa como tu, e quando me aceitas pelo que eu sou.” (p. 2)

Os processos de individualização são banidos da metodologia de trabalho em sala de aula e é defendida uma pedagogia inclusiva de forma a responder às diferenças entre os alunos, para isso pede-se aos professores que ampliem as estratégias de trabalho e as atividades utilizadas no quotidiano da rotina da sala de aula, disponibilizando-as para todos os alunos.

Para que o anteriormente referido seja realizado com sucesso, torna-se necessário que exista uma mudança no pensamento sobre o processo de ensinar e de aprender. Uma mudança que privilegie o que funciona para a maior parte dos alunos e que integre algo diferente ou adicional para aqueles que apresentam mais dificuldades, ou seja, um ensino que envolva a criação de um ambiente rico em aprendizagens.

1.2.1. Níveis de diferenciação pedagógica

Segundo diversos autores, a Diferenciação Pedagógica pode desenvolver-se a diversos níveis. Santos (2009) refere três níveis, sendo estes: diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna.

Segundo a mesma autora, a diferenciação institucional acontece a nível macro da estrutura, a nível do sistema educativo ou das escolas e instituições de formação. É, por exemplo, no caso da atualidade, as diversas vias que se oferecem no ensino secundário (via de ensino e via profissionalizante) e os cursos que existem em paralelo com o ensino regular, como seja, os Cursos de Educação e Formação (CEF'S) (idem). A Diferenciação Pedagógica externa pode acontecer como algo que se enquadre num plano de estudos. Realiza-se a nível meso da estrutura, sendo o caso das turmas de currículos alternativos e apoios pedagógicos complementares, e ainda, inclui as formas alternativas de organização da escola (idem). Por fim, a Diferenciação Pedagógica interna, é aquela que se desenvolve a nível da microestrutura, relacionando-se com o quotidiano da sala de aula (idem). É este último nível de diferenciação que nos interessa focar e compreender.

Ainda, com recurso à mesma autora, a diferenciação interna pode apresentar três tipos: simultânea, sucessiva e variada. Diz-se simultânea quando num dado momento um grupo de alunos realiza tarefas distintas dentro da sala de aula. Considera-se a diferenciação sucessiva quando se verifica variação de forma ao longo de um período, centrando-se na natureza das tarefas que são realizadas. Por último, a diferenciação variada que combina as duas anteriores.

Os alunos apresentam características diversas e têm as suas formas pessoais de aprender. A aprendizagem é um direito de todos e o professor, enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve conseguir gerir o currículo tendo em conta essas múltiplas diversidades.

A Diferenciação Pedagógica implica, assim, uma conceção diferente do processo de educação e da organização da sala de aula. Com esta perspetiva de educação procura-se “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes, 2002, p. 24). Neste sentido, Visser (1993) citado por Grave-Resendes (2002) entende a diferenciação como “o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo”. O professor é, assim, organizador de respostas nesta conceção de Diferenciação Pedagógica para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se da melhor forma possível. Não implicando a não integração de momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de trabalho direto entre aluno e professor, a diferenciação assume a heterogeneidade como um recurso essencial da aprendizagem, pois integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem (Grave-Resendes, 2002)

Numa escola que tem de ser para todos, esta é uma preocupação importante, constituindo um interessante desafio aos professores.

A Diferenciação Pedagógica, “não é um método pedagógico, mas sim a assunção de todo o processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas” Boal, M., Hespanha, M. e Neves, M. (1996, p. 19). Trata-se, segundo as mesmas autoras, de uma perspetiva que considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas, sociais e culturais e tem como principal objetivo o sucesso educativo de cada um dos alunos, consoante as suas diferenças. Opondo-se, assim, à uniformização dos conteúdos, de ritmos de progressão, e à uniformidade de métodos, didáticas e práticas pedagógicas. A Diferenciação Pedagógica vê o aluno como o responsável pela sua aprendizagem, sendo parceiro do professor e dos seus colegas.

Inverte, assim, o sentido do ato pedagógico e a forma de gerir o currículo a que as escolas estão habituadas.

1.3.Diferenciação pedagógica: enquadramento normativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo é o quadro geral que gere todo o sistema educativo, é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, e que garante ação formativa orientada de forma a favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Tudo isto se desenvolve através de um conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, sob responsabilidade de várias instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

No artigo 2º (princípios gerais), é possível ler “ É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (p. 1) É, assim, possível verificar uma referência à igualdade de oportunidades para todos os alunos, o que nos remete, na nossa perspetiva, para o conceito de Diferenciação Pedagógica. De seguida, nos princípios organizativos, nomeadamente no artigo 3º, surge evidenciada a referência à diferenciação, referindo que o sistema educativo se organiza de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (p. 1).

No artigo 11º - Diversificação das ofertas curriculares - são evidenciados vários dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados a todos os tipos de alunos, ou seja, alunos que revelem insucesso escolar e problemas de integração na comunidade educativa. Para estes alunos são realizados currículos adaptados, consoante as suas necessidades.

É certo que os currículos estão ligados intimamente com a avaliação das aprendizagens, sejam elas diagnósticas, formativas ou sumativas. Para falarmos em Diferenciação Pedagógica, é importante salientar a avaliação diagnóstica. O seu significado está presente no artigo 13.º - Modalidades - do despacho referido anteriormente: “a avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de Diferenciação Pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.” (p. 261) Torna-se importante esta associação, pois o processo de conhecimento dos alunos, por parte do professor, no início de cada ano letivo, leva a que o trabalho em sala de aula seja apropriado e direcionado para cada aluno, tendo sempre em conta as suas dificuldades de aprendizagem e/ou características individuais.

No Despacho Normativo nº1 de 2005 do Diário da República *Online* é evidenciado o contributo que a grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social tem na construção de uma sociedade diversificada e tolerante, na qual todos têm um importante a

desempenhar (p. 71). Ainda, neste Despacho Normativo, é reforçada a ideia de que a avaliação deve ser articulada com estratégias de Diferenciação Pedagógica, sendo referido que “no contexto desta diversidade, a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.” (p. 71).

Em 2018, o Decreto-Lei n.º54/2018 no seu artigo 8º pode ler-se que o ensino diferenciado emerge como uma das – Medidas Universais. Estas medidas, correspondem às respostas educativas que as escolas têm disponíveis para todos os alunos, com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, sendo elas:

1. a Diferenciação Pedagógica;
2. as acomodações curriculares;
3. o enriquecimento curricular;
4. a promoção do comportamento pró -social;
5. a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (p. 2921).

Estas medidas têm como objetivos definidos a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo.

No Diário da República Portuguesa, 1.ª série - N.º 129 - 6 de julho de 2018 refere-se “são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio fornecidos pelas escolas e a sua implementação ocorre em todas as modalidades de educação e formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas.” (p. 2921).

Todas estas medidas devem ser potenciadas não apenas ao nível individual, mas também ao nível da organização da turma em que cada aluno se insere, pois só assim é conseguida a inclusão de todos os alunos na escola, através da Diferenciação Pedagógica.

2. A COMPREENSÃO LEITORA

2.1. Compreensão leitora: do ato de ler à compreensão do que se lê

O significado de ler pode ser entendido como o ato de extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. Para aprender a ler é preciso “aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a identificação automática do que está escrito.” (Viana, et al., 2010, p. 3).

A leitura é o produto da interação de vários fatores e implica a ativação de um conjunto de vários processos. Alguns destes processos são simples e passam por reconhecer as letras e as palavras, mas outros são muito mais complexos. A questão: é possível ensinar a compreender? É sempre complexa de responder, pois a compreensão é algo que deriva de vários fatores. Várias investigações têm mostrado que não só é possível ensinar a compreender o que é lido, como é imprescindível fazê-lo, designadamente, nas escolas.

Para isso, é importante conhecer os fatores que interferem na compreensão da leitura. Segundo as autoras acima referidas, os fatores que interferem na compreensão da leitura são derivados do texto, do contexto e do leitor.

Nos dias de hoje, é consensual que ler é compreender e que a leitura eficaz se dá através da ligação destes três fatores, ou seja, como já referido, do texto, do contexto e do leitor. Em seguida, e de uma forma breve, apresento o que as autoras consideram para cada um dos fatores acima referidos.

- **Fatores derivados do texto**

Várias investigações têm mostrado que os níveis de compreensão são diferentes em função dos tipos de texto usados. No que diz respeito aos alunos portugueses, é perante textos narrativos que o desempenho é superior, superioridade talvez explicada pela frequência com que são abordados no contexto escolar.” (Viana, et al., 2010, p. 3). Dentro deste fator, incluem-se variáveis como a sua estrutura, o seu conteúdo, a sua sintaxe e o seu vocabulário. A estrutura relaciona-se com o modo como as ideias se interligam e como são organizadas com o objetivo de transmissão das mensagens presentes nos textos. A forma como o texto está organizado, decorre da intenção do autor, pois se a sua intenção for informar, são privilegiadas as descrições, utilizando termos mais objetivos. Ao nível da estrutura, existem dois níveis: o global e o local. O nível global diz respeito às regularidades internas de cada tipo de texto, incluindo unidades principais de informação e ligações semânticas. O nível local refere-se aos pormenores estruturais, como a forma de ligação das frases e das proposições (Viana, et al., 2010).

A organização do texto e o conhecimento que o leitor possui sobre a sua estrutura, interferem na compreensão do mesmo, pois, por vezes, a informação mais relevante é confundida com a secundária. O texto deve ser adequado aos conhecimentos de quem o está a ler, de forma a que seja compreendido integralmente. É importante realizar uma pré-leitura, realizando uma

abordagem aos conhecimentos básicos do que vai ser lido. Esta pré-leitura pode ser realizada através da interpretação do título ou das ilustrações, ativando assim os conhecimentos e imaginação dos alunos. Os textos devem ter um vocabulário acessível, mas ao mesmo tempo uma organização frásica complexa, sem ser difícil a sua compreensão, sendo este um dos principais obstáculos à compreensão do que é lido. Para isso, deve-se ter atenção ao vocabulário, de forma a que a compreensão seja efetiva. Os alunos devem antecipar significados, consoante o sentido do texto, analisando palavra a palavra. Estas estratégias “promovem o desenvolvimento do conhecimento da língua ativa a procura e seleção de elementos conducentes à ativação de significados plausíveis” (Viana, et al., 2010, p. 4).

A leitura é a via mais eficaz para expandir o vocabulário, por isso não se deve simplificá-lo, mas sim seleccioná-lo de forma a que o seu significado seja reconhecido através do sentido da frase. Outros dos fatores que influenciam a compreensão dos textos são o tipo de letra, parágrafos, títulos, subtítulos, comentários, entre outros. Todos estes fatores podem prejudicar ou influenciar no processo da leitura e posterior compreensão do que é lido.

No quadro 1, são evidenciados os descritores de desempenho de leitura expectáveis, por etapas de escolaridade, concebidos por Sim-Sim e Viana (2007).

Quadro 1- Descritores de desempenho de leitura de textos

Etapas de escolaridade	Descritores de desempenho de leitura de textos
2.º ano E. Básico	<p>Apreender o sentido global de um texto de extensão reduzida (70 a 120 palavras) e com vocabulário de uso corrente.</p> <p>Identificar detalhes relevantes (personagens e acontecimentos).</p> <p>Localizar peças de informação salientes.</p> <p>Compreender inferências simples, baseadas no contexto.</p>
4.º ano E. Básico	<p>Apreender o sentido global de um texto, identificar o tema central e aspetos acessórios.</p> <p>Distinguir entre ficção/não ficção; causa/efeito; facto/opinião.</p> <p>Localizar peças de informação salientes e usá-las para cumprir instruções.</p> <p>Sintetizar partes do texto.</p> <p>Reconhecer os objetivos de quem escreve.</p> <p>Compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto.</p> <p>Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto.</p> <p>Extrair conclusões do que foi lido.</p> <p>Seguir instruções escritas para realizar uma ação.</p> <p>Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto.</p> <p>Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.</p> <p>Ler autonomamente pequenas obras integrais adequadas ao interesse da faixa etária em questão.</p>

- **Fatores derivados do contexto**

Fatores como condições psicológicas, sociais e físicas podem afetar a compreensão do que é lido. Os professores devem ter em conta todos estes fatores no processo de ensino, sendo que é fundamental estabelecer objetivos de leitura, tendo resposta a questões como: para quê ler? O que procuramos enquanto lemos? Que informação? Que conhecimento? Resposta a dúvidas?

O que importa na leitura é que esta tenha significado para quem está a ler. É um facto que nem todas as crianças e adultos têm motivação para ler. Se existe motivação antes da leitura, esta envolve uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor, mas o texto em si também deve ser motivador. Logo nos primeiros anos de Ensino Básico, “é importante dar especial atenção à escolha dos textos que são apresentados às crianças. Para isso, é importante partir sempre dos interesses das crianças, de modo a conseguir envolvê-las e motivá-las no processo de leitura.” (Viana, et al., 2010, p. 6)

Condições físicas e psicológicas influenciam também o tipo de leitura que é feito e também as condições ambientais. Fatores como o conforto, o tempo disponível, a hora do dia, o espaço, entre tantos outros, ditam uma maior ou menor disponibilidade para a leitura. O ato de ler pode ser realizado em voz alta ou em silêncio, pode-se ler sozinho ou para um público, quer em contexto escolar, quer pelos colegas, quer pelo professor. O ruído e a luminosidade podem igualmente ser fatores positivos ou negativos para realizar a leitura. (idem)

Monsenthal (1989) citado por Viana, et al (2010), inclui nestes fatores, variáveis que denomina de situacionais, tais como o organizador de situações (professor), a tarefa (conjunto de instruções, perguntas ou atividades) e o cenário (individual, pequeno grupo, etc). O professor “deve ser o organizador de situações e desempenha um papel fundamental como proponente de tarefas para os alunos.” (Viana, et al., 2010, p. 6) A maneira como o professor organiza as situações de leitura, incluindo a motivação, seleção de textos, atividades propostas, durante e após a leitura são fatores determinantes para a sua prática pedagógica e para a formação de futuros leitores. Para tudo isto, o professor tem de proporcionar momentos de leitura orientada, pois através destes, os alunos adquirem estratégias para abordarem os textos. É bastante recorrente um aluno estar a ler um texto e no final afirmar que não percebeu nada do que esteve a ler e tendo dificuldades em explicar posteriormente qual foi a sua grande dificuldade, onde perdeu o fio condutor do texto ou o significado de algumas palavras. Ajudar os alunos a aprender a interrogar o professor sobre os textos, à medida que estão a ler é um dos objetivos que deve ser incluído nas propostas de trabalho, em sala.

De forma a contrariar o que se segue por norma nos manuais de Língua Portuguesa, nos pós leitura, devem ser colocadas perguntas de escolha múltipla, com ou sem pedido de justificação, transcrição de palavras, frases ou expressões, elaboração de respostas curtas,

perguntas de verdadeiro e falso, esquemas, tabelas, resumos e elaboração de perguntas pelos próprios alunos. Assim, o aluno lê o texto apenas uma vez e responde às questões em função da informação

que conseguiu reter, não sendo necessário voltar a relê-lo. Com estas estratégias, o aluno consegue compreender que o retorno ao texto é uma estratégia importante, mas apenas em alguns casos. O aluno deve ser constantemente solicitado, por parte do professor, para justificar as suas respostas, explicando sempre o seu raciocínio. Este procedimento é bastante importante e útil em contexto de sala de aula, pois permite a partilha de estratégias metacognitivas usadas pelos diferentes alunos para a resolução dos mesmos problemas.

No quadro 2, (Viana, et al., 2010, p. 7) podemos observar algumas perguntas, tanto direcionadas para o produto como durante o processo, que poderão ser colocadas aos alunos de forma a incentivá-los a responder.

Quadro 2- Perguntas orientadoras para o produto e para o processo de leitura

Perguntas orientadas para o produto	Perguntas orientadas para o processo
<ul style="list-style-type: none"> • Neste parágrafo o que significa...? • Em que lugar decorre a história? • Como é que o herói resolveu o problema? • Porque é que o título foi bem escolhido? • O que podemos concluir sobre a personagem...? • Como se sentia o...? • Resume o parágrafo... 	<ul style="list-style-type: none"> • O que te faz dizer que...? • O que precisas de saber para compreender a frase? • O que te permitiu prever o que aconteceu? • O que te pode ajudar a encontrar o sentido da palavra? • Há palavras novas, para ti, no texto? • O que contribuiu para que gostasses da história? • O que te levou a dizer que a personagem é imaginária?

O aluno deve ser frequentemente solicitado a justificar as suas respostas, explicitando o seu raciocínio, como acontece nas perguntas orientadas para o processo, acima apresentadas. Este procedimento é particularmente útil em contexto de sala de aula, pois permite a partilha e a ampliação, por modelagem, das estratégias metacognitivas usadas pelos diferentes alunos para a resolução dos problemas questionando-os como pensaram. As perguntas orientadas para o processo mereceram uma atenção especial, dado que um dos seus objetivos é a promoção do desenvolvimento de estratégias de meta compreensão. As perguntas orientadas para o produto não visam a partilha do raciocínio individual do aluno com os seus colegas, pois são colocadas perguntas diretas, em que o aluno não tem de raciocinar muito, pois estas já estão inseridas no texto.

O professor deve colocar perguntas do tipo acima referido, às quais os alunos devem responder um de cada vez, valorizando a correção ou ajustamento da resposta. O diálogo, neste tipo de tarefas, é muito importante, devendo ser recíproco e indo além do padrão pergunta-resposta. Existe, assim, um contexto de comunicação no qual é estimulada a interação entre alunos e entre alunos e professor, permitindo assim a produção de uma resposta e, também, a reflexão sobre o modo como esta foi construída pelos alunos.

- **Fatores derivados do leitor**

Nesta secção, surgem fatores como as estruturas cognitivas e afetivas do indivíduo. Quando o leitor lê, ativa um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas em relação ao conteúdo, que, por sua vez, ativa os processos e estratégias disponíveis. Alguns autores referem que estes processos e estratégias vão sendo aprendidos, pelos leitores, ao longo das suas experiências de leitura, uma vez que não existe um ensino explícito em contexto escolar. (Viana, et al., 2010)

As estruturas cognitivas integram o que cada leitor conhece acerca da língua e do mundo, fruto de leituras ou da sua experiência de vida. Antes de aprender a ler, a criança aprende a falar, desenvolvendo de uma forma natural o conhecimento sobre a sua língua materna, ou seja, conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Desde cedo a linguagem das crianças demonstra conhecimentos implícitos relativamente à morfologia, por exemplo quando uma criança diz “dois caracoles”, com esta expressão as crianças mostram o conhecimento da regra mais frequente da formação do plural em Língua Portuguesa. Mesmo sem lições de gramática, as crianças extraem da língua usada as regras de combinação das palavras para formar frases corretas. Isto acontece também com as regras de adequação do discurso ao interlocutor, usando por exemplo, um registo linguístico mais infantil quando se dirigem a um bebé, o que permite evidenciar que as competências metalinguísticas são desenvolvidas desde cedo. (Viana, et al., 2010)

À entrada para o primeiro ciclo do Ensino Básico, as crianças apresentam já experiências linguísticas bastante diversificadas. O maior ou menor domínio da linguagem oral tem influência na aprendizagem da leitura. A criança que conhece muitas palavras só tem de aprender como estas se escrevem, por outro lado, a criança que conhece poucas palavras tem um trabalho acrescido, pois terá de aprender a vertente oral e escrita das várias palavras que irá aprender. A partir do 3º ano de escolaridade a maioria das palavras novas que são aprendidas resulta do ato de ler. O ensino do vocabulário é uma estratégia muito importante para o aumento da Compreensão Leitora, sendo as três principais formalizadas por Duarte (2011): a leitura pessoal, o ensino de estratégias que permitam aos alunos extrair o significado de uma palavra a partir do contexto em que a mesma aparece escrita e, por último, o ensino direto de vocabulário específico. Uma vez que a criança conheça e entenda um vasto número de estruturas sintáticas (normalmente

adquiridas pelo contacto de textos), terá mais facilidade em entender o que lê. Relativamente aos conhecimentos que os leitores possuem, Rumelhart (1980) considera que estes podem ser a causa de problemas de Compreensão Leitora em três situações: se o leitor não tiver os conhecimentos adequados; se os sinais do texto não forem suficientes para ativar esses conhecimentos; se o leitor interpretar a situação de modo diferente do autor. A quantidade de conhecimentos partilhados entre o autor do texto e o leitor constitui fator essencial para a compreensão, como evidencia Solé (1992).

Os professores devem estar atentos para estas situações e questionarem-se sobre os conhecimentos dos alunos, como por exemplo:

- “Os alunos têm conhecimentos prévios que utilizam na leitura?
- Os alunos têm conhecimentos prévios, mas não os utilizam quando leem?
- Os alunos têm um conhecimento cultural alargado. Mas não dispõem dos conhecimentos específicos requeridos num texto?
- Os alunos possuem conceções erradas que interferem na compreensão?
- Os alunos têm conhecimentos reduzidos, ou nulos?” (Viana, et al., 2010, p. 9)

Consoante a resposta a estas questões, o professor deve adequar a sua metodologia de trabalho de forma específica de forma a auxiliar os alunos a desenvolverem individualmente a Compreensão Leitora. Também as atitudes dos pais e professores para com a leitura nos diferentes contextos desempenham um importante papel no progresso da Compreensão Leitora. Devem incentivar a leitura não só em momentos de lazer, mas também em momentos de ensino e partilha, colocando perguntas sobre o que leu e o que mais gostou ou que alterava, por exemplo. Aprender a ler é uma atividade que implica esforço e muitas crianças precisam de obter um reforço positivo por essa atividade.

Ao ler, construímos sentidos, mobilizando diferentes competências. Podemos enumerar dois grupos de competências - competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras e competências de ordem superior, ao nível da construção de significado. Uma das muitas condições que influencia a compreensão de um texto é a descodificação por parte de quem lê. Quando não há automatismo na descodificação, o leitor dirige a sua atenção para a identificação das letras e das palavras, originando perda da compreensão. Contudo, “a descodificação rápida das palavras não garante a compreensão do que é lido, embora seja um fator importante.” (Viana, et al., 2010, p. 10)

O ato de ler necessita ainda de um trabalho de gestão da compreensão assegurado pelos processos metacognitivos, sendo que estes permitem a quem lê pensar acerca dos seus próprios processos cognitivos, monitorizando qualquer falha na compreensão e ajustando estratégias para corrigir interpretações (idem).

Segundo Flavell (1981) no estudo da meta compreensão encontram-se duas vertentes. A primeira reflete sobre os conhecimentos que um leitor possui acerca das habilidades, das estratégias e dos recursos necessários para ter sucesso na atividade da leitura. Este conhecimento subdivide-se em três partes:

1. O conhecimento do leitor sobre os seus recursos e os seus limites cognitivos, os seus interesses e a sua motivação;
2. O conhecimento sobre a atividade de leitura, em que o leitor está consciente das exigências dessa mesma atividade;
3. O conhecimento sobre as estratégias disponíveis, em que o leitor está consciente das estratégias úteis para resolver um problema de leitura ou para dar resposta a uma atividade. (Flavell, 1981)

A segunda vertente preconizada por Paris, Wask, & Van Der Westhuizen (1987) incide sobre a competência de utilizar processos de autorregulação. Através deste processo, o leitor verifica se a compreensão ocorre. Quando deteta um problema, deve utilizar estratégias que o permitem resolver. Estes processos de gestão das estratégias a que recorrer, podem assumir diferentes aspetos:

- a) saber quando compreendemos ou não compreendemos;
- b) saber o que compreendemos e o que não compreendemos;
- c) saber do que precisamos para compreender;
- d) saber que podemos fazer alguma coisa quando não compreendemos. (idem)

Por outro lado, os leitores mais experientes utilizam diferentes estratégias para lidar com as dificuldades encontradas ao longo de um texto, como por exemplo, ignorar erros ortográficos, visto que estes não interferem na compreensão do mesmo, procurar explicações alternativas, retroceder na leitura ou explorar partes do texto de forma a perceber o seu significado, procurar soluções no exterior do texto, por exemplo, em dicionários ou em outros livros.

Para os leitores principiantes é necessário que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Dada a heterogeneidade existente numa turma deve ser promovido um processo de convite aos alunos para explicitarem as estratégias usadas, discutindo a sua utilidade e as ocasiões em que devem ser usadas.

- **Processos e estratégias**

Na Compreensão Leitora ao longo dos anos, têm sido encontradas diferentes classificações. Nos relatórios nacionais do Ministério da Educação de 2003 e de 2004 são apresentadas definições subjacentes às diferentes componentes da Compreensão Leitora, a saber:

- ❖ reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto; compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes (paráfrase);
- ❖ compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados (sistematização, esquematização ou resumo da informação);

- ❖ compreender a informação não explícita no texto (ativação do conhecimento prévio do leitor, formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que a leitura proporciona);
- ❖ expressar opiniões pessoais fundamentadas (formação de juízos próprios/interpretações pessoais, ou seja, deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos).

Também Català, G., Català, M., Molina, E., e Monclús, R. (2001, pp. 16, 17 e 18) apresentam as componentes da Compreensão Leitora, definindo-as e explicitando a sua aplicação. No quadro 3, apresento-as e são elas: compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão de reorganização e compreensão crítica.

Quadro 3- Componentes da Compreensão Leitora

Tipo	Definição e Aplicação
<i>Compreensão Literal</i>	<p>Reconhecimento de tudo aquilo que explicitamente faz parte do texto. Sendo este tipo de compreensão aquela que se habitualmente se realiza mais nas escolas. Por isso devemos ensinar os alunos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguir entre informação relevante e informação secundária - saber encontrar a ideia principal - identificar relações de causa-efeito - seguir instruções - reconhecer as sequências de uma ação - identificar os elementos de uma comparação - identificar analogias - encontrar o sentido de palavras com múltiplos significados - reconhecer e dar significado aos prefixos e sufixos de uso habitual - identificar sinónimos e antónimos - dominar o vocabulário básico correspondente à sua idade
<i>Reorganização</i>	<p>Resumo da informação, esquematização e sistematização, reordenando as ideias a partir da informação que se vai conseguindo obter de forma a conseguir uma síntese da mesma. Temos de ensinar a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - suprimir informações triviais ou redundantes - incluir conjuntos de ideias em conceitos inclusivos - reorganizar a informação segundo determinados objetivos - fazer um resumo de forma hierarquizada - classificar segundo critérios específicos - deduzir os critérios utilizados numa classificação - reestruturar um texto esquematizando-o - interpretar um esquema dado

	<ul style="list-style-type: none"> - dar títulos que englobem todo o significado de um texto - dividir o texto em partes significativas - reordenar alternado os critérios (temporal, causal e hierárquico)
<i>Compreensão Inferencial</i>	<p>Formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do que é lido a partir dos indícios que proporcionam a leitura.</p> <p>O professor deve incentivar os seus alunos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prever resultados - inferir significado de palavras desconhecidas - inferir efeitos previsíveis de determinadas causas - antever a causa de determinados efeitos - inferir sequências lógicas - inferir significado de frases feitas, de acordo com o contexto - interpretar corretamente a linguagem figurativa - reescrever um texto variando alguns factos, personagens, situações, entre outras - prever um final diferente.
<i>Compreensão Crítica</i>	<p>O leitor identifica-se ou não com as personagens da narrativa, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas.</p> <p>É assim fundamental ensinar as crianças a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - julgar o conteúdo de um texto do ponto de vista pessoal - distinguir um fato de uma opinião - emitir um juízo contra um comportamento - manifestar reações causadas por um determinado texto - começar a analisar a intenção do autor

Alguns estudos sobre propostas de trabalho inseridas nos manuais escolares de Língua Portuguesa, do 4.º ano de escolaridade, mostram que, ao nível da compreensão de textos, se recorre frequentemente e maioritariamente a perguntas direcionadas para a recuperação de informação neles explícita, ou seja, perguntas visando apenas a compreensão literal dos mesmos. Note-se, que este tipo de perguntas é necessário, no entanto, não são suficientes para a promoção da compreensão integral de um texto, dado que a maioria da informação contida no mesmo, apenas é acessível mediante o recurso a diferentes estratégias como a reorganização da informação ou a realização de inferências.

Para que a Compreensão Leitora seja efetivada de forma correta e de forma a que os alunos consigam alcançar métodos individuais ou em grupo, torna-se necessário que os professores apresentem um conjunto de estratégias que os auxiliará neste processo.

Nos três quadros seguintes (Viana, et al., 2010, pp. 16, 17 e 18), são evidenciadas algumas das estratégias que os professores poderão implementar antes, durante e após a leitura de um texto.

Quadro 4- Estratégias para a Compreensão Leitora a aplicar antes da leitura de um texto

<p><i>Antes da leitura de um texto</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Dar informações sobre o texto que se vai ler• Formular perguntas sobre o texto• Explorar o título do texto• Explorar as ilustrações que acompanham o texto• Explorar o vocabulário/expressões que possam surgir no texto• Ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do texto• Relacionar o tema do texto com os conhecimentos que os alunos já possuem• Suscitar a apresentação de dúvidas dos alunos sobre o texto• Incentivar os alunos a folhearem os livros antes da sua leitura• Incentivar os alunos a analisarem os títulos, imagens ou palavras que apareçam destacadas• Dar a conhecer os autores dos textos• Definir objetivos de leitura• Fornecer instruções sobre como ler um texto em função das suas características
---------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Posteriormente à introdução e exploração do que se vai ler, a etapa seguinte é orientar os alunos para a compreensão do texto durante a sua leitura, para isso, os professores devem delinear estratégias, como as que se apresentam no quadro que se segue:

Quadro 5- Estratégias para a Compreensão Leitora a aplicar durante a leitura de um texto

<p><i>Durante a leitura de um texto</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Orientar os alunos para destacarem palavras que sejam de difícil compreensão• Orientar os alunos para desatacarem partes do texto que não compreendem• Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do texto• Instruir os alunos a elaborarem perguntas a que poderão ser dadas resposta posteriormente• Interromper a leitura e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato
----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram • Incentivar os alunos a recorrer ao texto para descobrirem o significado de palavras e expressões conhecidas • Incentivar o confronto entre o texto e a ilustração que o acompanha
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Após leitura e compreensão integral do texto por parte dos alunos, segue-se a última etapa:

Quadro 6- Estratégias para a Compreensão Leitora a aplicar após a leitura de um texto

<p><i>Após a leitura de um texto</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o debate sobre as previsões e os acontecimentos do texto • Explorar e atribuir significado às expressões e partes do texto assinaladas anteriormente • Propor a definição dos conceitos, apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras ou expressões assinaladas • Debater as partes do texto que suscitaram mais dificuldades de compreensão • Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias chaves do texto • Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto • Formular perguntas cuja realização exija a releitura do texto • Propor tarefas que impliquem: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar detalhes do texto - Identificar as ideias principais - Identificar a ordem e sequência de ações - Identificar relações de causa efeito - Identificar características das personagens - Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito - Construir quadros – sínteses da informação - Elaborar esquemas que incluam as ideias chave - Completar esquemas - Fazer um resumo do texto
------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> - Dar um título diferente ao texto - Avaliar o texto lido Continuar ou finalizar a história - Fazer um desenho que traduza as ideias suscitadas pela leitura
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

É recorrente ouvirmos muitos professores queixarem-se de que alguns dos seus alunos sabem ler os textos que lhes são disponibilizados, mas não sabem responder às perguntas de interpretação posteriormente realizadas. Muitos destes professores preocupam-se apenas com a decifração automática do que está escrito, pelos alunos deixarem de fazer uma leitura silabada e realizarem uma entoação correta dos vários tipos de frase que lhes são apresentadas nos textos. No entanto, a aquisição destes processos não é considerada como saber ler, pois como já foi referido anteriormente, ler é retirar sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não existir compreensão. Ainda assim, continua a dar-se maior importância, no ensino da leitura aos processos mais básicos considerando-se que, uma vez dominado o código escrito a compreensão virá por acréscimo. Em vários estudos recentes é referido que não só é possível, como desejável ensinar a compreender o que se lê.

Vivemos num mundo, no qual a linguagem escrita nos circunda revestindo variadas formas e exercendo diversas funções. No dia a dia de todos, a escrita é ao mesmo tempo, um recurso de aprendizagem e uma ferramenta que a escola ensina a descobrir. São alguns exemplos de suporte de leitura: romances, livros de estudo, jornais, revistas, receitas, folhetos, cartazes, correio, embalagens de produtos. Existe uma grande variedade de material escrito, com os mais diversos esquemas organizativos que condicionam a interpretação de quem os está a ler. Tal já foi evidenciado e estudado por Giasson (1993) ao referir que “já foi demonstrado que os leitores se comportam de maneira diferente conforme os textos que lhe são apresentados.” (p. 36) A categorização de diferentes tipos de texto não é consensual entre autores. O quadro 7 é uma adaptação efetuada por Viana & S.-S. (2007, p.13) da tipologia apresentada por Duke, Purcell-Gates, Hall e Tower.

Quadro 7- Tipos de textos

Tipos de textos	Objectivos intencionais de compreensão da leitura
Informativos (artigos temáticos, notícias...)	Obter informação sobre a vida e sobre o mundo natural ou social
Ficção narrativa (histórias, textos de teatro...)	Usufruir do prazer da leitura recreativa
Poesia	Usufruir prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica
Textos instrucionais (receitas, instruções para acção...)	Realizar algo de acordo com procedimentos sequenciais enunciados
Biografias	Aprender sobre a vida de alguém
Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)	Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções
Listagens (texto não compositivo)	Aceder a informação organizada categorialmente

Adaptado de Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower,

Jocelyne Giasson (1993) refere três critérios de classificação para um texto: “a intenção do autor e o género literário, a estrutura do texto e o conteúdo” (p. 36). Estes critérios, têm influência uns nos outros. Alguém que quer informar sobre determinado assunto muito provavelmente não escreverá um romance, da mesma forma, se alguém tem a intenção de distrair os leitores não escolherá um compêndio e/ou um manual. O autor escolherá uma estrutura de texto conveniente ao conteúdo que quer transmitir e à situação comunicativa que pretende criar.

Por sua vez, a intenção do autor interliga-se com o propósito de quem escreve, e pode ter a função de persuadir ou informar os leitores. Por isso, temos assim dois tipos de textos: informativos e persuasivos. À primeira vista podemos ser levados a pensar que a intenção do autor determina o género do texto, quando associamos por exemplo, amor a romance, não podendo ignorar que textos poderão servir também para informar e ou persuadir o leitor, principalmente se se dirigir a uma faixa etária mais jovem. Não há nenhuma convenção que associe o tipo de texto a uma determinada função e intenção, ou seja, independentemente do seu tipo, qualquer texto manifesta a intencionalidade do seu autor no momento da escrita, o que vai influenciar e condicionar a compreensão pelo leitor. Um bom leitor tem de conseguir deduzir, expressar opiniões e emitir juízos sobre aquilo que lê (Giasson, 1993). Desta forma, é fundamental ensinar as crianças a compreender o conteúdo de um texto sob um ponto de vista pessoal, a distinguir um facto de uma opinião, a manifestar as reações que provoca um determinado texto e a começar a analisar a intenção do autor.

A interação entre leitor e texto é uma das variáveis mais importantes do processo de Compreensão Leitora. O aluno tem a sua leitura particular, e deve tentar inferir do texto a intenção do autor. Todavia, a ambiguidade do código literário permite inúmeras leituras diferentes de um mesmo texto. No entanto, se uma leitura capaz pressupõe a apreensão da informação relevante do texto, então é fundamental que o leitor saiba distinguir o essencial do acessório, o fundamental do secundário. A forma como o texto se apresenta contribui positivamente para uma melhor Compreensão Leitora, pelo facto de despertar o gosto pela sua leitura (Rodrigues, 2012).

Conforme já referido anteriormente, a motivação para ler é uma variável importantíssima. Se ela existe, inspirará uma maior atenção e um maior empenho do leitor. Mas o texto, em si mesmo, poderá também constituir-se como motivador. Deverá, por isso, haver um especial cuidado nos textos que são seleccionados para o ensino da leitura e para o desenvolvimento da Compreensão Leitora, pois espera-se que estes venham a ser uma fonte de inspiração para posterior leitura de obras integrais, gradualmente mais complexas. Conhecer os interesses das crianças é um passo bastante importante para a seleção de textos a utilizar.

Outra componente essencial na compreensão da leitura é o conteúdo do texto que se está a ler. Para que um texto seja compreendido é necessário que o seu conteúdo seja adequado e integrado nos conhecimentos que o leitor possui. O conteúdo diz respeito à informação que se quer transmitir e pode ser mais ou menos denso, isto quer dizer, que pode conter muitas ou poucas informações por uma determinada unidade de texto. É fácil entender que quanto mais informações tiver um texto mais difícil se torna a sua compreensão, pois exige mais do leitor, por conter conceitos novos, exigir mais concentração e memorização, o que poderá diminuir o interesse e a motivação inerente à leitura (Rodrigues, 2012).

O vocabulário novo ou o desconhecido, contribui para a densidade conceptual do texto. Muitas vezes temos de voltar atrás na leitura de forma a compreender o que estamos a ler. Aprender os conteúdos e compreender os conceitos exige conhecimentos prévios, provenientes das próprias vivências. Antes da leitura devemos ter em atenção todos os conhecimentos indispensáveis para a compreensão do texto que vai ser lido, tudo isto pode ser feito através da antecipação de conteúdos a partir de pistas, por exemplo, o título ou as ilustrações. Os leitores mais competentes antecipam o conteúdo do texto a partir das pistas referidas no parágrafo anterior. Os leitores menos competentes, com maiores dificuldades de Compreensão Leitora, têm mais dificuldades em formular conjeturas sobre o conteúdo provável de um texto, necessitando de mais apoio nesta tarefa. Há autores que consideram que o tipo de leitura em que o leitor se encontra verdadeiramente com o significado, com o sentido que o texto lhe transmite, é a leitura silenciosa “é sempre um bom pretexto para avaliar a compreensão linear e dedutiva de quem lê. [...] Torna-se útil para se saber quando é que o leitor está pronto a usar a sua capacidade de ler

como auxiliar eficaz do estudo ou investigação. Além disso, só a leitura silenciosa permite a leitura rápida, uma vez que pronunciar vocábulos é um processo muito mais lento do que visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao significado respetivo.” (Silva A. J., 1997, p. 46)

Nas instituições escolares, utiliza-se muito o manual escolar e esse hábito leva a que os alunos percam o contacto com as obras completas, contactando apenas com excertos das mesmas. Estes materiais de leitura inviabilizam que o aluno apreenda todo o conteúdo da obra, nomeadamente quanto ao nível de caracterização das personagens, descrição do espaço e do tempo. Os alunos acabam por perder o significado do que estão a ler, pois isso só seria possível através da leitura integral da obra. Para essa interpretação é fundamental o auxílio do professor para que os alunos se consigam integrar na ideia global da obra analisada.

O conteúdo é assim um fator condicionante para a Compreensão Leitora, bem como a escolha das estratégias a utilizar pelos professores nas diferentes fases da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura.).

Torna-se assim fundamental que se desenvolva, desde cedo, todo um trabalho em torno da Compreensão Leitora, algo que vai servir para a vida toda. Quando se compreende um texto, mais facilmente se adquire o gosto pela leitura.

2.2. Compreensão leitora: pertinência no 1º ciclo do Ensino Básico

O Plano Nacional de Leitura (PNL) foi implementado nas escolas em 2006 e constitui uma resposta institucional à preocupação com os níveis de literacia dos alunos portugueses. Apresenta um vasto conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura especialmente entre as crianças e jovens em idade escolar.

O PNL 2027 fomenta um maior envolvimento e uma maior colaboração com os vários intervenientes da sociedade. O Plano Nacional de Leitura 2027 pretende alcançar alguns objetivos gerais que passam por: simplificar o acesso à leitura; aumentar os hábitos e índices de leitura da população portuguesa; melhorar as competências e os níveis de literacia; promover o prazer e o gosto pela leitura; desenvolver a formação leitora; consciencializar a comunidade para o valor da leitura; promover uma cultura e um ambiente económico-social favorável às práticas de leitura; promover a presença da leitura nos meios escritos, impressos e digitais; associar a leitura a várias áreas; usar a leitura para combater a desinformação, o preconceito e a ignorância.¹

Estes documentos orientadores têm como objetivo apoiar as práticas dos mediadores de leitura, sejam eles/as educadores/as, professores/as, bibliotecários/as ou pais. Alertam os

¹ Nota: disponível em http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=objetivos

mediadores para o objetivo principal do plano e propõem que se desenvolvam atividades regulares de leitura por prazer, nas escolas e em casa, proporcionando um contacto precoce com os livros. Para se criar hábitos de leitura, é necessário criar simultaneamente o gosto pela leitura, tornando-se fundamental a existência de um plano que promova a leitura por prazer e a concretização de atividades. As orientações gerais do PNL reafirmam a importância de, em sala de aula, existirem múltiplas atividades de leitura orientada, para que se crie, nas crianças, a vontade de ler autonomamente. Em suma, o PNL tem como visão “Um futuro onde todos os portugueses possuam os hábitos de leitura e as competências de literacia indispensáveis à sua vida pessoal, escolar, profissional e ao progresso económico, social e cultural do país.”²

A escola torna-se assim um espaço privilegiado para a formação de futuros leitores, visto ser neste local que a criança aprende a ler e a escrever. A leitura na escola deve ter objetivos, ou seja, as atividades de leitura devem ser claras, constituindo um desafio para o aluno. A escola tem o papel de criar contextos de aprendizagem desafiadores, significativos e que promovam o desenvolvimento literário das crianças. Daqui surge a necessidade de proporcionar boas práticas e experiências positivas à criança, para que consiga construir o seu projeto pessoal de leitor, ajudando-a a encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer autonomamente.

A escola, como espaço de ensino e de aprendizagem deve conter nos seus projetos tarefas que valorizem a leitura e, conseqüentemente, a importância da formação na construção de leitores ativos. Para que tudo isto se concretize, o professor deve dedicar tempo diário em sala de aula à leitura silenciosa e realizar ações de promoção da leitura. Uma escola que promove a educação literária deve ter uma grande diversidade de livros, espaços dedicados à leitura em voz alta, espaços para dramatizações e espaços para os alunos realizarem comentários literários.

A educação literária é um domínio de referência no Programa e Metas Curriculares de Português (2015) definidas pelo Ministério da Educação. A criação deste domínio pretende valorizar a leitura junto dos alunos, uma vez que veicula tradições e valores e, como tal, é parte integrante do património nacional, e, por outro, contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão. Este domínio “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética.” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8) O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação. Especificamente para o domínio da educação literária, foi

²Nota: disponível em http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=objetivos

estabelecida uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência. Estas leituras serão ainda complementadas com a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas, pelo PNL, listagens de obras; garantindo a manutenção de escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Nos dias de hoje, é consensual que um livro para crianças deve ter uma dimensão artística e imaginativa, mas também uma dimensão de texto verbal que se socorre de mecanismos textuais e retóricos, como a adjetivação expressiva, os recursos expressivos como as aliteraões, enumeraões, metáforas, personificaões, comparaões, entre outros, que permitam à criança apropriar-se da cadência melódica que os textos potenciam, como compreender os sentidos implícitos e implicados no texto literário, atribuir-lhes significado próprio e assim pessoalizar a leitura através da projeção no narrado das suas vivências e encetando um percurso interpretativo que constituirá os alicerces de uma formação literária que a tornará uma leitura fluente e crítica, com competência leitora (Mendes, 2019).

Obviamente que o papel do adulto-mediador é fulcral neste processo, porque a leitura não é “apenas” sentida como um momento de prazer por parte da criança, mas pode igualmente (e deve) ser estimulada a refletir sobre os usos lexicais mais atípicos e os diferentes sentidos que o texto veicula, sendo para isso, necessário que o adulto a questione, com distanciamento de perguntas muito elaboradas, pois ao invés de estimularem o gosto pela leitura e ouvir ler, poderão resultar no contrário, e provocar desmotivação. Torna-se, assim, importante que o adulto-mediador tenha sensibilidade quando coloca perguntas à criança após a leitura, pois essa intencionalidade pedagógica pode contribuir para a perda do leitor ou para o seu incentivo.

Por outro lado, algumas investigações, nesta área, têm vindo a demonstrar o papel de relevância que a ilustração dos livros tem para as crianças. A imagem artística funciona como uma interpretação do texto verbal, complementando-o, preenchendo os vazios discursivos que este deixa em suspenso para que o leitor seja capaz de alargar a sua imaginação e seja capaz de perspetivar o livro como um objeto estético e um objeto onde texto e imagem se acompanham de forma harmoniosa de forma a existir atribuição de sentidos ao que se está a ler (Mendes, 2019). A ilustração é cada vez mais rica, num mundo onde as imagens se tornam predominantes e muitas vezes substituem as palavras. Deve, por isso, ser imprescindível que o adulto-mediador ensine o aluno a observar, ou seja, educar o olhar, porque a criança aprende a focalizar o olhar, a decodificar e a interpretar. O mediador não deve assim limitar-se a mostrar imagens que acompanham o texto e perguntar se as crianças gostaram, deve colocar questões de forma a fomentar o pensamento crítico das crianças. Questionar sobre o que veem nas ilustrações, o que

estas lhes sugerem, como se articulam com o texto, que sensações e emoções lhes transmitem e despertam.

Como defendem vários autores, “essa interpretação das duas linguagens artísticas – verbal e gráfico-plástica - é fundamental para que a criança atribua sentidos ao livro enquanto objeto estético, lendo de forma articulada e complementar o texto e as imagens que o ilustram e interpretam e daí retirando ilações.” (Mendes, 2019, p. 33) Envolver os alunos na comunicação literária relaciona-se assim com a realização de atividades que criem interrogações acerca dos textos, sobre a realidade e o imaginário.

3. A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

Por último, na terceira parte deste capítulo evidencio a pertinência do recurso a uma metodologia centrada na Diferenciação Pedagógica para o ensino da compreensão leitora, os seus benefícios e quais as estratégias utilizadas para o melhor funcionamento da sala de aula e consequentemente aproveitamento dos alunos.

Promover a diferenciação pedagógica em sala de aula, constitui, como já referido, uma necessidade, reconhecida pelo sistema educativo. É importante ter em consideração, na promoção de capacidades e competências a desenvolver no processo educativo, aspetos tidos como determinantes, como a motivação, os conhecimentos e as experiências anteriores de cada aluno.

Destaco, entre várias, a perspectiva das inteligências múltiplas preconizada por Gardner, (1994), segundo o qual todo o ser humano possui múltiplos tipos de inteligência, que podem ser desenvolvidos. Em 1983 foram definidos os primeiros sete tipos e posteriormente em 1993 complementado, sendo que apenas nos iremos focar no primeiro que se refere à inteligência verbal ou linguística que preconiza a habilidade verbal bem desenvolvida, sensibilidade aos sons, significados e ritmos das palavras, que se traduz pela apetência por atividades de leitura e escrita, bem como jogos de palavras, debates, entre outros.

Quando falamos em diferenciação pedagógica, é recorrente associá-la aos conteúdos (ao que é ensinado), aos processos (como é ensinado) ou ainda aos produtos (como a aprendizagem é avaliada). No que diz respeito aos conteúdos da área da língua portuguesa, a diferenciação pode passar por promover o contacto com diferentes tipos de texto e documentos sobre um dado tema a ser abordado. Outra das estratégias a adotar ao nível dos conteúdos, passa por organizar e recentrar o currículo nos conhecimentos e capacidades essenciais de cada um, valorizando a qualidade e não a quantidade. Estabelecer objetivos para os estudantes que necessitam de adaptações, negociando com estes os temas, envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem

de forma a que sejam capazes de o gerir com autonomia. Ao nível dos processos, podemos identificar estratégias com pedagogia diferenciadora passíveis de serem implementadas, das quais se podem destacar a partilha com os estudantes no início de cada aula; formulação de questões orientadoras; constituição de grupos de trabalho de diferentes níveis; formulação de instruções visando a descoberta de novas aprendizagens; apresentação e proposta de elaboração, por parte dos alunos; valorização do feedback dos alunos; conceção de atividade de reforço e formas alternativas ou complementares ao abordar um determinado tema; autoavaliação do trabalho realizado; implementação de sistemas de apoio que auxiliem os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, entre outros.

No sentido, de ajudar os alunos a desenvolver os níveis de competência leitora, são identificadas várias técnicas. Assume-se assim, em termos gerais, cinco grandes tipos:

- I. Previsão
- II. (Re) Organização
- III. Relação (com conhecimentos prévios, com outros textos, etc)
- IV. Questionamento
- V. Síntese

Estas estratégias deverão gradualmente tornar-se automáticas para os alunos. Por se tratar de um processo particularmente complexo, a compreensão leitora deve ser, desde cedo, alvo de um trabalho explícito na aplicação de estratégias que possam conduzir à sua otimização por parte dos próprios leitores. Estas estratégias devem ser ensinadas num processo que envolve uma orientação explícita do professor na monitorização das tarefas a desenvolver e uma avaliação contínua, culminando na autonomia do aluno, a qual dificilmente poderá ser alcançada sem uma aprendizagem sistemática e consciente dos instrumentos envolvidos.

Uma vez que os alunos são envolvidos na resolução das propostas de trabalho, havendo uma ação mais qualitativa do que quantitativa, é de esperar que os alunos venham a beneficiar no sentido em que se tornem leitores mais eficazes, mais motivados e autónomos. É de referir também que acresce o facto destas estratégias constituírem um exemplo ilustrativo de diferenciação pedagógica, com potencial de exploração por leitores com diferentes níveis de proficiência, bem como de aplicação transversal, a diferentes géneros textuais.

A diferenciação pedagógica é assim uma perspetiva para a construção de oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, em que os governos, os sistemas educativos, as escolas e professores têm a preocupação de não deixar ninguém para trás. Neste sentido, acredita-se que todas as crianças podem aprender, independentemente do seu ritmo, das suas capacidades e dos seus interesses. Existem perspetivas de diferenciação pedagógica, centradas na organização das escolas e no trabalho dos professores de forma a que estes “ao nível da sala de aula, possam

organizar as aprendizagens dos seus alunos em qualquer disciplina, diversificando os tipos de trabalho e enriquecendo os contextos de aprendizagem com recursos educativos variados.” (Costa, Sequeira, Botelho, Soares, & Solla, 2019)

Ao nível da Língua Portuguesa, a aprendizagem em colaboração, decorre através do trabalho em grupo, estimulando o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia, da autodisciplina e do espírito crítico. Para isso, é indispensável a organização do espaço de sala de aula de forma a viabilizar a diferenciação do trabalho pedagógico. Uma vez que as tarefas diferenciadas são realizadas em simultâneo pelos grupos, são propostas por Fernanda Botelho, Ana Pires Sequeira e Madalena Teixeira (2018) quatro estações de aprendizagem, com vista a diferenciar ritmos de trabalho. O professor é sempre o principal responsável pelo encaminhamento dos grupos por estas estações. Os alunos passam por estas estações de aprendizagem após a realização das tarefas realizadas em simultâneo, ou quando é necessário trabalhar individualmente com um grupo específico, nomeadamente na introdução de novos conteúdos, sendo que os restantes grupos rodam pelas estações de aprendizagem.

As quatro estações de aprendizagem são:

Estação 1 – Leitura e compreensão do oral

Estação 2 – Laboratório gramatical

Estação 3 – Jogos

Estação 4 – Balanço do trabalho (estação obrigatória)

Na primeira estação, os alunos podem realizar leituras de textos com complexidades diferentes e responder a perguntas com diferentes graus de dificuldade. Devem colocar-se perguntas literais, inferenciais, de reorganização e de avaliação crítica, sempre que possível. Pode utilizar-se os mesmos textos, sendo que as perguntas deverão ser de níveis de dificuldade diferente, umas mais fáceis e outras mais difíceis. Esta estação prende-se com a compreensão do oral, uma vez que um dos alunos pode realizar a leitura e os outros deverão compreender o que ouvem, bem como responder perguntas colocadas. A segunda estação, o laboratório gramatical, deve conter propostas de trabalho que implicam a resolução de um problema, ou seja, os alunos têm de responder a uma questão que é colocado inicialmente. De forma a conseguirem responder a essa questão, têm de realizar conjuntos de exercícios que os encaminham para essa mesma resposta. Os exercícios apresentam graus progressivos de dificuldade, que contribuem para que sejam descobertas regularidades e consequentemente cheguem à regra. Os laboratórios segundo Fernanda Botelho, Ana Pires Sequeira e Madalena Teixeira (2018) possibilitam “i) a identificação das necessidades dos alunos; ii) a possibilidade de construir mais exercícios de um mesmo nível de dificuldade; iii) a promoção de autonomia dos alunos.”

Na terceira estação, incluem-se jogos referentes a vários conteúdos da Língua Portuguesa. A última estação, requer a passagem dos alunos pela estação do balanço do trabalho, que se torna uma obrigatoriedade. Esta estação deve conter matérias como mapa de registos de tarefas por grupo, fichas com as dificuldades, registos de opiniões e o contributo de cada elemento do grupo para o trabalho realizado e ainda uma ficha de comunicação à turma, que serve de apresentação final à turma de forma a revelarem o que aprenderam e o que cada um fez.

A Diferenciação Pedagógica torna-se assim uma metodologia essencial no ensino da Compreensão Leitora. Justamente por se tratar de um processo bastante complexo, é importante que esta competência seja, desde cedo, alvo de um trabalho explícito na aplicação de estratégias que conduzirão à otimização da Compreensão leitora pelos próprios leitores. Estas estratégias devem ser ensinadas num processo que envolve a orientação do professor na monitorização das tarefas a desenvolver e uma avaliação diagnóstica, formativa, ou seja, uma avaliação contínua que propicie uma autonomia ao aluno, culminando na autonomia do aluno, a qual dificilmente é alcançada sem uma aprendizagem sistemática e consciente dos mecanismos envolvidos.

CAPÍTULO II

Metodologia

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo que me propus realizar. Em primeiro lugar, identifico e justifico o método de estudo, em segundo, apresento e descrevo o contexto no qual decorreu o estudo, e por último identifico os procedimentos de recolha e tratamento de dados, nos quais estão incluídos a observação participante, análise documental, inquéritos e ainda os instrumentos de análise de dados.

1. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO MÉTODO

1.1.O paradigma e método do estudo

A investigação fez parte de todo o processo realizado para o desenvolvimento do meu projeto. É essencial questionarmo-nos sobre o que queremos procurar, com que objetivos e como o fazer. De forma a organizarmos todo este processo, é importante lembrar que os métodos e as técnicas de investigação implicam: a cientificidade dos processos de construção do conhecimento e a capacidade de conhecer, descrever, explicar e compreender a realidade (Ponte, 2002).

Numa investigação “é a natureza das questões formuladas que determina a natureza do objeto de estudo e dos dados a recolher” (Ponte, 2002, p. 14), por isso “um estudo visando sobretudo objetivos de compreensão deverá ter uma metodologia bastante diferente de um estudo visando a realização de mudanças imediatas na prática profissional” (idem). Face ao objetivo e questões que delinee para o estudo, considere que o mais adequado seria enquadrá-lo numa investigação qualitativa enquadrada num paradigma interpretativo.

A investigação qualitativa entende-se como “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52). Esta investigação é também designada por naturalista, pois ocorre num contexto natural e o investigador “frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco principais características:

1. “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Os investigadores devem introduzir-se no contexto – escolas, famílias e bairros– e tentar elucidar questões educativas recorrendo a várias técnicas de forma a recolher a informação que necessitam.

2. “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48). Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não classificados numa escala de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Os investigadores analisam ao pormenor os dados recolhidos sobre o objeto de estudo, com o objetivo de compreenderem as informações recolhidas.
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Relativamente ao ensino nas escolas, por exemplo, os investigadores estudam as atitudes dos professores para com determinadas crianças, estudando posteriormente o modo como tais atitudes são traduzidas nas interações diárias.
4. Os investigadores qualitativos “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50), com o objetivo de construir uma teoria fundamentada.
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50). Os investigadores preocupam-se com aquilo que se designa por perspetivas participantes, ou seja, o significado é o mais importante para o investigador compreender as ações dos sujeitos num determinado contexto.

Uma investigação qualitativa procura compreender a complexidade de fenómenos privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

Considero, assim, que o meu estudo se enquadra numa abordagem qualitativa de investigação, pois a sala de aula da turma do 4º ano em que realizei o meu estágio foi a fonte direta de dados, sendo que estes foram recolhidos num ambiente natural. Os dados recolhidos provêm de vídeos e gravações das aulas que lecionei, produções dos alunos e documentos pessoais como notas de campo e planificações de aulas. A questão do significado esteve presente ao longo de toda a investigação, uma vez que tentei compreender as necessidades dos alunos, dando significado ao que faziam e diziam em sala de aula. Tentei, também, sempre interpretar e refletir sobre as minhas próprias práticas de modo a que em posteriores intervenções melhorasse, atribuindo significado às minhas próprias ações. Em todo o seu conjunto, estes dados são fulcrais para analisar a minha prática letiva associada à preparação e condução de discussões coletivas centralizadas na aprendizagem da Compreensão Leitora.

Com isto, pretendia auxiliar os alunos a adquirirem estratégias para a Compreensão Leitora, também aprofundar o meu conhecimento sobre a temática da Diferenciação Pedagógica no âmbito da sua importância na área da Língua Portuguesa e, ainda, como poderia concretizar práticas de ensino que tivessem em conta esta perspetiva. Por isso, o meu estudo constitui uma investigação sobre a minha prática. Como refere Ponte (2002)

“um ensino bem-sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. Além disso, uma participação ativa e consistente na vida da escola requer que o professor tenha uma capacidade de

argumentar as suas propostas. A base natural para essa atuação tanto na sala de aula como na escola, é a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionante e fundamentada” (p. 2).

Este tipo de investigação pode ter dois tipos principais de objetivos: o docente pode pretender “alterar algum aspeto da prática” (Ponte, 2002, p. 3) ou procurar “compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática” (idem) e definir uma estratégia de ação. O estudo que desenvolvi, é orientado por um destes objetivos, ou seja, procura “compreender a natureza dos problemas” e perceber qual a melhor estratégia para, com eles, lidar.

Por fim, o retorno a uma perspetiva qualitativa permite ao professor reconhecer os problemas que surgem no quotidiano da sua prática profissional, de modo a conseguir refletir e ultrapassá-los. Considero assim, que ao analisar a minha própria prática conseguirei compreender melhor algumas problemáticas que poderão surgir ao explorar estratégias de Diferenciação Pedagógica em sala de aula no ensino da Compreensão Leitora, assim como, os desafios que lhe estão associados.

O paradigma interpretativo centra-se no “significado conferido pelos «atores» às ações nas quais se empenham” (Hébert, Boutin, & Goyette, 2013, p. 32). Assim, neste paradigma interpretativo, o significado assume uma importância decisiva. São os significados que os atores e aqueles que interagem com eles atribuem às ações que influenciam as interpretações, que levam o sujeito “a empreender determinadas ações” (Hébert, Boutin, & Goyette, 2013, p. 40).

Este estudo insere-se, assim, num paradigma interpretativo, visto que pretendo analisar e compreender de que modo posso preparar tarefas e discussões coletivas orientadas para o ensino da Compreensão Leitora. Analisar e refletir são assim os objetivos estabelecidos para as minhas práticas, o que remete para a sua descrição, interpretação, problematização e reconstrução.

2. IDENTIFICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

2.1.Procedimentos de recolha de dados

Numa abordagem de investigação qualitativa, os dados podem ser recolhidos através de três técnicas: o inquérito, que pode ser por entrevista ou questionário, assumindo formato oral ou escrito; a recolha documental e a observação participante.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., (2009) entre outras autores consideram que é importante que a recolha de informação seja realizada de forma imparcial, utilizando um distanciamento emocional nas situações em que possa existir discordância ou julgamentos menos positivos. O investigador deverá, então, não perder o foco da sua investigação de forma a facilitar a própria análise de dados e reflexão sobre os mesmos.

Face ao objetivo e questões do estudo que estabeleci, recolhi dados através de três técnicas: a observação participante, inquéritos por questionários e recolha documental. O quadro 8 apresenta a forma como os dados foram recolhidos tendo em conta as três técnicas utilizadas.

Quadro 8 -Recolha de dados

<i>Técnicas</i>	<i>Fontes Principais</i>	<i>Formas de Registo</i>	<i>Material utilizado</i>
<i>Observação Participante</i>	- Aulas visando a exploração das tarefas 1 à 5	- Gravação áudio e vídeo das aulas lecionadas. - Notas de campo.	- Transcrição das gravações de áudio e vídeo.
<i>Recolha Documental</i>	- Alunos - Investigadora - Professora cooperante	- Registo dos alunos	- Materiais de apoio à preparação das aulas. - Produções dos alunos. - Planificação das aulas.
<i>Inquérito por questionário</i>	- Alunos	- Registo dos alunos	- Respostas dos alunos ao inquérito.

2.1.1. Observação participante

Como referi anteriormente, uma das técnicas de recolha de dados no âmbito das abordagens qualitativas de investigação é a observação participante. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2013) trata-se de uma técnica em que “a interação observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objetivo recolher os dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso” (p. 155). Assim, a observação participante relaciona-se com a participação do investigador nas atividades em estudo.

A observação tem como objetivo observar e registar da forma mais objetiva possível, de modo a possibilitar a recolha de dados e a sua consequente interpretação.

Todas as observações realizadas e pertinentes para o estudo devem ser registadas através de outras técnicas de recolha de informação, como por exemplo as notas de campo. Bogdan e Biklen (1994) afirmam essa mesma importância pois “a observação participante (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150).

As notas de campo surgem aqui como uma forma de registar os dados provenientes da observação participante ativa, sendo os relatos escritos “daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Inicialmente nem sempre consegui observar com olhar de investigadora (olhar crítico) aquilo que acontecia à minha volta, pois estava muito focada no contexto e na riqueza das interações entre a professora titular e os alunos da turma, porém, após decidir e elaborar as minhas questões de investigação, fui tentando centrar-me no objetivo do meu estudo. As notas de campo foram elaboradas após cada uma das aulas da minha intervenção pedagógica e o mais próximo possível da localização temporal dessas aulas, ou seja, no próprio dia. Na elaboração destas notas preocupei-me em “registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152) tendo como principais preocupações descrever os diversos elementos da situação. As aulas onde foram exploradas as tarefas que realizei com os alunos, foram gravadas em suporte áudio e vídeo - tendo sido solicitada a autorização dos encarregados de educação para esse fim. Foram feitas transcrições das gravações referentes às aulas, tendo tido sempre o cuidado em registar, com a maior fidelidade possível, o discurso dos alunos. Procurei ainda registar, com o máximo de pormenor possível, tanto o discurso oral como aspetos da comunicação não-verbal.

2.1.2. Análise Documental

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que os textos que os investigadores escrevem autonomamente, também são designados por recolha documental e são assim apelidados de “documentos pessoais”. Referem ainda que os materiais que os sujeitos escrevem por si próprios também são usados como dados (p. 176). “A sua recolha tem como objetivo “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes” (Angell citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 177).

Neste âmbito, a recolha documental que realizei incidiu nas planificações, resolução pelos alunos das tarefas que lhes propus e nos materiais de apoio à preparação das aulas (planificações, antecipação das estratégias de resolução dos alunos, inventariação de possíveis dificuldades e forma de lidar com as mesmas, bem como, os enunciados das tarefas).

Com a análise de todos estes documentos, consegui refletir sobre as minhas práticas, incluindo alguns desafios com que me fui deparando durante o percurso.

2.1.3. Inquéritos por questionário

Segundo Ferreira M., e Carmo H., (1998) um inquérito, é um processo de recolha de informação rigoroso em que existe intencionalidade em obter respostas de forma sistemática, podendo ser por entrevista ou por questionário. O inquérito por entrevista é realizado em interação presencial enquanto que no inquérito por questionário, o investigador pode ou não estar presente e, quando o está não interfere, apenas analisa as respostas dadas posteriormente.

Durante a minha investigação realizei um inquérito por questionário, de forma a finalizar todas as tarefas realizadas com os alunos. Formulei perguntas claras e explícitas que entreguei aos alunos num momento mais descontraído da aula, (apêndice 6) de modo a ter uma perceção

generalizada da concretização do meu estudo. Neste tipo de inquéritos é necessário respeitar um conjunto de procedimentos para a sua realização, nos quais se inserem a definição rigorosa de objetivos e a formulação de questões orientadoras.

O questionário que realizei era composto por perguntas de resposta fechada e de resposta aberta, de forma a recolher opiniões dos inquiridos sobre as tarefas que fui realizando com eles ao longo das aulas. O questionário foi breve, de forma a não ser muito exaustivo, incluindo 4 perguntas de resposta aberta: duas perguntas em que os alunos tinham de relembrar as atividades que tinham gostado mais e menos e justificar a sua escolha, uma pergunta de modo a perceber na atividade que gostaram menos o que mudariam e por fim uma pergunta mais complexa em que os alunos tinham de explicar de que forma, com as atividades que implementei conseguiram procurar informação num texto com mais facilidade. Existiam ainda três perguntas de resposta fechada, nas quais os alunos apenas teriam de pintar a carinha que fazia sentido para a sua resposta (figura 1).

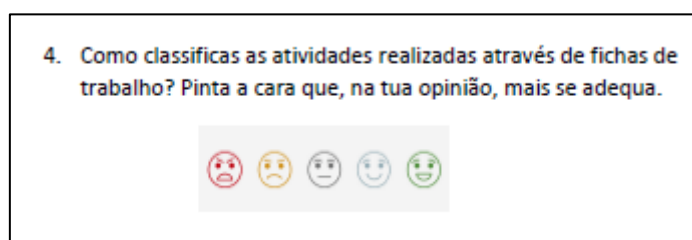


Figura 1- Exemplo de uma pergunta presente no questionário final

2.2. Dispositivos e procedimentos de análise de dados

2.2.1. Instrumentos de análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é

“ o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo formulados, como o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (p. 205).

Esta análise, a par da interpretação dos dados, remete para a utilização dos mesmos, de forma a responder às questões definidas para a investigação. Ao analisar dados devemos organizá-los, sintetizá-los, descobrir padrões e identificar os aspetos mais importantes, com o objetivo de seleccionar o que vai ser apresentado. Para a análise dos dados que recolhi durante a investigação, optei pela análise de conteúdo.

O processo de análise dos dados que recolhi reuniu três fases. A primeira fase ocorreu ao mesmo tempo que a recolha de dados. Esta fase, caracterizada mais pela ação do que pela investigação, consistiu na recolha das planificações das aulas, das produções dos alunos e na elaboração de notas de campo. A parte mais substancial do processo de análise ocorreu após a

recolha de dados. Comecei por ler documentos baseados no conhecimento adquirido sobre Diferenciação Pedagógica e como o professor deve proceder no caso de a querer explorar/implementar numa sala de aula. Simultaneamente, nesta fase procurei transcrever episódios das aulas que pudessem ilustrar o modo como foi concretizada a intervenção pedagógica e compreender quais as tarefas mais ricas face ao objetivo do meu projeto.

Surgem assim as seguintes categorias:

- 1) Preparação das tarefas e discussões - elaboração das tarefas; antecipação das possíveis estratégias de resolução dos alunos, dificuldades que possam surgir e modos de lidar com as mesmas;
- 2) Apresentação da tarefa - monitorização do trabalho autónomo; justificação da seleção e sequenciação das estratégias de resolução;
- 3) Condução da discussão – incidindo sobre as minhas ações e intenções;
- 4) Desafios com que lidei na preparação e na condução das discussões coletivas.

Para a elaboração de todas estas categorias revi as transcrições e vídeos referentes às aulas nas quais foram exploradas as tarefas com o objetivo de selecionar as que deveriam ser analisadas com maior profundidade.

De todas as tarefas propostas optei por analisar apenas as de seis alunos, que selecionei previamente. Estes foram divididos por “níveis de ensino”, que em conjunto com a professora cooperante definimos para a minha investigação e dividem-se em: com mais dificuldades, com alguma dificuldade e sem dificuldades. Para agrupar os alunos nestes diferentes níveis realizei uma primeira tarefa introdutória com o auxílio da professora orientadora, de modo a identificar as principais dificuldades de cada aluno a nível da Compreensão Leitora.

3. CONTEXTO DE ESTUDO

3.1.A escola e a turma

A minha investigação foi desenvolvida numa turma de 4º ano de escolaridade na Escola B1/JI de Setúbal, na qual realizei o meu estágio. Durante este período de estágio e de investigação fui acompanhada e acompanhei o trabalho da professora cooperante que me colocou sempre bastante à vontade em todas as situações e obtive toda a liberdade para desenvolver o meu projeto durante os três dias por semana de realização do estágio (segunda a quarta-feira). Durante o horário letivo, a turma participava em variados projetos de várias áreas (música, leitura e saúde) de forma a incentivar os alunos a ter interesse em diferentes áreas. A disciplina de Língua Portuguesa era lecionada, por norma, às segundas e quartas feiras das 9h30 às 11h00 e às terças-

feiras das 16h00 às 17h00. O tempo que destinei para a realização da minha investigação foi às segundas e quartas feiras no horário da manhã.

A Escola B1/JI de Setúbal pertence ao Agrupamento de Escolas Ordem de Sant' Iago. Este agrupamento foi constituído em 2003 e engloba vários estabelecimentos de ensino: EB1/JI de Setúbal, EB1/JI do Faralhão, EB1 do Faralhão nº1, EB1 do Faralhão nº2, EB1 das Manteigadas, EB1 Nº 5, EB1 Nº 7 e a EB 2,3/S Bela Vista. Os estabelecimentos da EB1/JI de Setúbal, EB1 Nº 5, EB1 Nº 7, EB1 das Manteigadas e a EB 2,3/S Bela Vista situam-se em Setúbal, na freguesia de São Sebastião, em bairros de habitação económica, servindo maioritariamente uma população bastante carenciada e desfavorecida a nível económico. Nesta zona da cidade coabitam várias populações oriundas de Países Africanos, emigrantes Brasileiros e de Países de Leste e também pessoas pertencentes à Comunidade Cigana, que se destaca em grande número. Segundo o Agrupamento de Escolas de Ordem de Santiago, “a convivência entre estas culturas e etnias nem sempre é pacífica, sendo as rixas e os conflitos raciais muito frequentes.”³

Esta escola insere-se no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que se caracteriza por ser “uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.” (DGE, 2020). Os objetivos centrais deste programa passam pela prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Esta escola inclui duas salas de Jardim de Infância e oito salas de 1º ciclo, sendo que existem oito turmas de 1º ciclo do Ensino Básico. O espaço exterior é amplo e no decorrer do estágio estava em remodelação de forma a proporcionar às crianças melhores condições. Apresenta equipamentos lúdicos, como escorregas, baloiços entre outros e um campo de futebol.

A turma 47 (turma do 4º ano de escolaridade) era constituída por vinte alunos, sendo onze do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os nove e os treze anos. O grupo na sua grande maioria era assíduo e pontual, com exceção de alguns casos pontuais. Relativamente ao comportamento da turma, não existem casos de indisciplina, embora pontualmente, tal ocorra dentro e fora da sala de aula. Estes casos de indisciplina relacionavam-se com alguns insultos entre os alunos em sala de aula e comportamentos desadequados no refeitório, no horário de almoço. Quando estes casos pontuais existiam, a professora titular da turma, reunia sempre todos os alunos na sala de aula para uma reflexão e esclarecimento dos acontecimentos, de forma a ouvir a versão dos alunos e aconselhá-los da melhor maneira possível.

³ Nota: disponível em <https://www.aveordemsantiago.pt/sobre.html>

Quanto às aprendizagens, foi bastante visível a falta de hábitos de trabalho fora da escola através da falta de realização dos trabalhos de casa solicitados. Dentro da sala de aula, o ambiente foi sempre apaziguador, lúdico e descontraído, sobretudo pela autonomia dada pela professora aos alunos, na tentativa diária de cumprir o seu Plano de Trabalho Diário (PTD). Neste PTD eram inseridas diariamente as atividades planeadas e no início do dia era explicado detalhadamente tudo o que se realizaria. Não era seguido de forma rigorosa, uma vez que poderia surgir um assunto ou trabalho de maior interesse e assim o trabalho estipulado era adiado para outra altura. O método de trabalho desta professora revelou-se diferente de tudo o que já tinha assistido e presenciado. Os conteúdos são trabalhados de forma natural, partindo das vivências do dia-a-dia das crianças, de forma a incentivá-los e a envolvê-los na escola. Jogos, histórias e desafios são exemplos de atividades que os envolviam, como por exemplo o jogo da soletração, em que através da leitura de um texto e sua posterior interpretação, fazemos a soletração das palavras mais “difíceis” presentes no mesmo, com isto, trabalhamos de uma forma divertida a Língua Portuguesa e sabemos que eles se divertem ao mesmo tempo que aprendem.

Ao mesmo tempo que todas estas atividades aconteciam para a maioria do grupo, existiam três alunos na turma que necessitavam de atividades diferenciadas dos restantes. De modo a desenvolver o meu trabalho em conjunto com a minha colega, foi-nos facultado uma grelha de competências (figuras 2, 3 e 4) que estes alunos deveriam atingir até ao final do ano letivo, de modo a transitarem de ano. Esta grelha de competências foi realizada pela professora titular da turma e pelos professores de apoio que acompanhavam este aluno. Todas as competências incluem conteúdos das três áreas de ensino (Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa), mas adaptadas a cada um dos alunos. Embora as tarefas sejam diferenciadas tenta-se, sempre que possível, que partam do mesmo ponto de partida da restante turma.

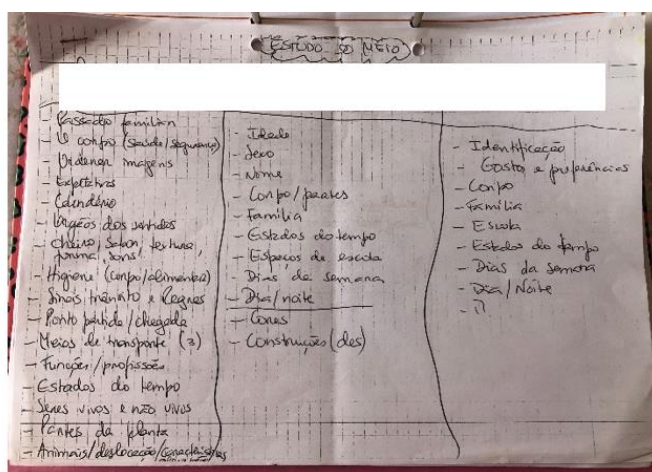


Figura 2- Grelha de competências para os alunos do grupo G3 na área do Estudo do Meio

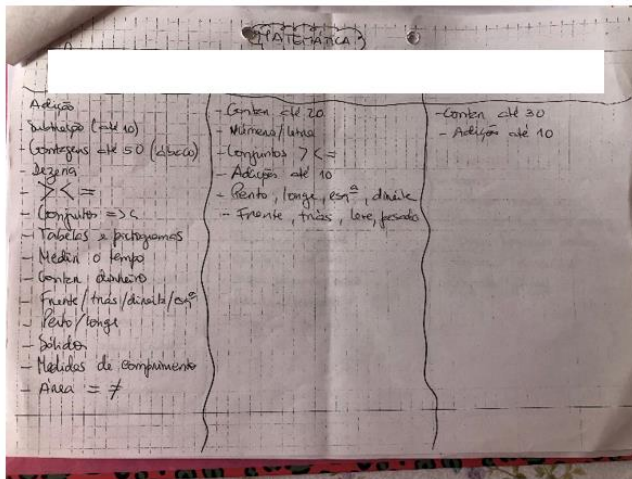


Figura 3- Grelha de competências para os alunos do grupo G3 na área da Matemática

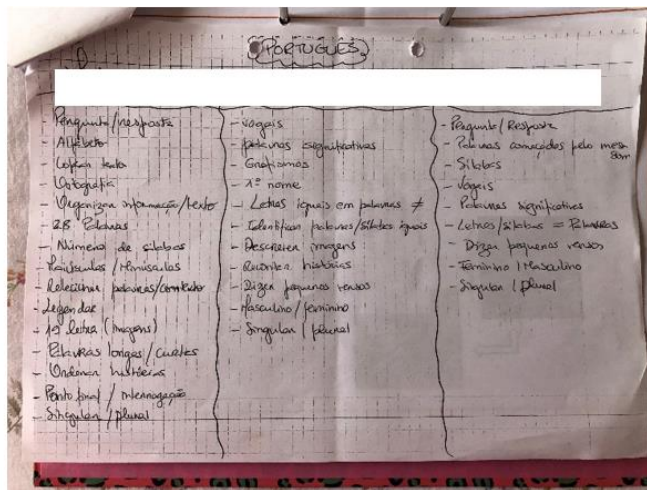


Figura 4- Grelha de competências para os alunos do grupo G3 na área da Língua Portuguesa



Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
<ul style="list-style-type: none"> - Pergunta/Resposta - Alfabeto - Copiar textos - Ortografia - Organizar informação de um texto - Número de sílabas - Maiúsculas/Minúsculas Relacionar palavras no contexto - Legendar - Palavras longas/curtas - Ordenar histórias - Ponto final/ Ponto de interrogação - Singular/Plural 	<ul style="list-style-type: none"> - Vogais - Palavras significativas - Grafismos - Primeiro nome - Letras iguais em palavras diferentes - Descrever imagens - Recortar histórias - Dizer pequenos versos - Masculino/Feminino - Singular/ Plural 	<ul style="list-style-type: none"> - Pergunta/Resposta - Palavras começadas com o mesmo som - Sílabas - Vogais - Palavras significativas - Letras/sílabas → Palavras - Dizer pequenos versos - Feminino/Masculino - Singular/Plural

Dos três alunos, o que apresentava mais dificuldades, tinha tarefas estipuladas inicialmente pela professora titular e depois por mim e pela minha colega, que passavam por identificar a sua idade, o seu nome, os elementos da sua família, os espaços do tempo e da escola, os dias da semana e as cores relativamente à área de Estudo do Meio. No âmbito da área da Matemática as principais atividades eram a contagem até vinte, distinguir números de letras, adições até dez e identificar e distinguir o perto/longe, esquerda/direita, leve/pesado e ainda frente /trás. Na Língua Portuguesa, os principais objetivos para este aluno eram que até ao final do ano letivo conseguisse identificar vogais, identificar palavras e sílabas iguais, descrever imagens, recontar histórias, distinguir o feminino do masculino e ainda o singular do plural.

As duas outras alunas, apresentam também dificuldades significativas que não lhes permitem acompanhar o grande grupo. Estas alunas realizam tarefas um pouco mais elaboradas do que o aluno que referi anteriormente. As alunas apresentam diferentes competências entre elas, mas as suas tarefas passam, na sua generalidade, por identificar o seu passado familiar, identificar gostos e preferências, identificar partes do corpo, ordenar imagens, identificar os órgãos dos sentidos, identificar sinais de trânsito, meios de transporte, estados do tempo, dias da semana, profissões e ainda características de alguns seres vivos no âmbito da área de Estudo do Meio. Na área de Matemática, as tarefas passam por contar até trinta, realizar adições e subtrações (não para as duas), analisar tabelas e pictogramas, medir o tempo, contar dinheiro, identificar e distinguir frente/trás, direita/esquerda, perto/longe, identificar alguns sólidos e ainda algumas medidas de comprimento. Para a área de Língua de Portuguesa, estão preconizadas competências que passam por responder a perguntas colocadas sobre um texto simples, identificar as letras do alfabeto, identificar palavras com o mesmo som, copiar textos, organizar a informação de um texto, contar o número de sílabas de uma palavra, distinguir minúsculas de maiúsculas, ordenar histórias e recontá-las, distinguir feminino do masculino e singular do plural e ainda legendar imagens.

Apesar de todas estas dificuldades apresentadas por estes alunos, estes apresentavam-se sempre motivados para realizar as tarefas de sala de aula. Relativamente à comunicação/linguagem apresentam grandes dificuldades em comunicar e de se expressar sendo necessário um estímulo constante para que apresentem um vocabulário adequado ao contexto de sala de aula.

No que diz respeito às tarefas diárias, existiam várias na sala e cada uma delas tinha um ou mais alunos responsáveis. Desde a distribuição dos leites, até à marcação das presenças, todos os alunos tinham de passar por todas as tarefas ao longo do ano letivo. Com esta atribuição de tarefas, os alunos terão de ser responsáveis pelas mesmas ou serão “expulsos”, quando se realizar a assembleia de turma. As assembleias de turma realizadas todas as sextas-feiras, são momentos em grupo, apoiados pela professora titular da turma que faz a sua autogestão e autorregulação. O

grupo deve ser responsável e participativo para que os problemas e conflitos sejam resolvidos. Nestas assembleias é pedido aos alunos que expressem as suas emoções e são nestas que são tomadas decisões que regem o trabalho desenvolvido por todos. Os principais objetivos destes momentos passam por fazer com que os alunos organizem as suas ideias, escutem os seus colegas, aceitem outros pontos de vista e sejam capazes de resolver problemas.

Outros métodos utilizados pela professora e por mim, foram os desafios e a atribuição de pontos aos alunos pela sua realização. Todas as semanas era afixado um desafio no quadro para os alunos, mas apenas o realizava quem quisesse. O método dos pontos, é visto como uma recompensa para os alunos, em que estes têm um “Caderno de Pontos” no qual apontavam diariamente os pontos que ganhavam ou os que perdiam. Também eram retirados pontos quando os alunos não realizavam as tarefas estipuladas no PTD ou quando tinham um comportamento desadequado. Esta foi uma estratégia nova para mim, pois nunca tinha presenciado nada do género, mas nesta turma resultou bastante bem, pois os alunos empenhavam-se nas suas tarefas e queriam conquistar o máximo de pontuação possível. Os alunos foram habituados a este método desde o início do ano pela professora titular da turma.

A organização da sala de aula está representada na figura 4. Esta modalidade de organização revela a forma e método de trabalho da professora cooperante. Em cada conjunto de mesas representadas pelas letras A, B e C havia grupos de seis alunos. Existiam também duas mesas separadas, identificadas pelas letras D e E. Na mesa com a letra D, por norma sentava-se o aluno que apresentava mais dificuldades e que era acompanhado pelo professor de Educação Especial várias vezes por semana. Os alunos diariamente tinham autonomia para escolher os lugares onde se queriam sentar, com o acordo de que se o comportamento não fosse adequado mudariam por sugestão da professora titular ou das professoras estagiárias. As letras F e G representam o quadro interativo e o quadro de giz existentes. A letra H representa a secretária da professora. Identificados com a letra I e J, situam-se alguns espaços lúdicos da sala de aula I (espaço da biblioteca) e J (espaço com materiais de construção, como linhas, agulhas, barro, jornais e revistas). Existia também um armário com vários materiais de sala de aula e jogos que pertenciam à professora, mas que todos os alunos poderiam aceder se necessário. A letra K representa um painel de cortiça, no qual eram afixados todos os outros documentos.

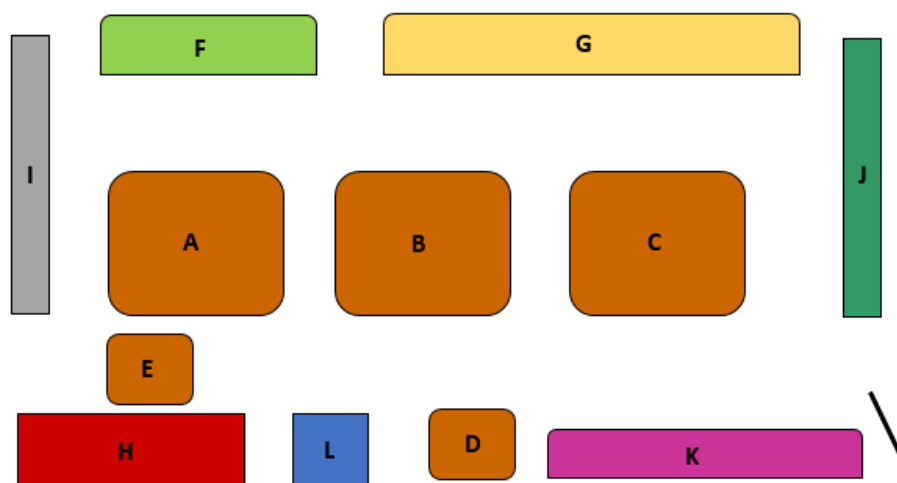


Figura 5- Organização da sala de aula

3.2. As atividades desenvolvidas com a turma

A intervenção pedagógica orientada para o ensino da compreensão leitora decorreu entre 23 de abril e 28 de maio de 2019. Previamente às tarefas que propus aos alunos investiguei em conjunto com a professora titular da turma o conteúdo em que faria mais sentido incidir relativamente à área da Língua Portuguesa. Depois de assistir às primeiras aulas lecionadas pela professora, ainda no contexto da semana de observação, decidi, como já anteriormente referi, qual o tema a trabalhar. Para a realização das tarefas, elaborei primeiramente uma apresentação explicativa sobre como retirar informação importante dos textos em Power Point, na qual se destacava um texto acompanhado por algumas perguntas. Os alunos tinham de responder às perguntas, de modo a conseguirem uma compreensão integral de todo o texto. Depois desta apresentação, seguiu-se uma ficha de trabalho diagnóstica com o intuito de seleccionar os grupos de trabalho.

Para tal, iniciei a preparação das aulas escolhendo algumas estratégias a nível das componentes da Compreensão Leitora em conjunto com a professora cooperante e a professora orientadora de estágio. Uma vez por semana levei para a sala de aula tarefas de Compreensão Leitora.

A fase de preparação das tarefas e das aulas considera-se uma parte fundamental para uma prática letiva de qualidade. Revelou-se um grande desafio elaborar todas estas tarefas. O principal objetivo era que fossem dinâmicas e se adaptassem a cada grupo, que despertassem o interesse da turma e que possibilitassem a emergência de dados de modo a que os pudesse analisar.

O quadro 9 ilustra o tempo dedicado à exploração de cada uma das tarefas propostas, bem como as componentes a trabalhar com as mesmas.

Quadro 9 - Calendarização das sessões de trabalho

Tarefas	Data de apresentação e exploração	Componentes da compreensão leitora a trabalhar
Tarefa 1 ✓ Apresentação Power Point “Como Retirar informação necessária dos textos?” ✓ O falcão que tinha vertigens	23/04/2019	Compreensão Literal: reconhecimento de ideias principais; de uma sequência; de detalhes; de comparações; de traços de carácter de personagens
Tarefa 2 ✓ O peixe que não gostava de água	6/05/2019	Compreensão Literal: reconhecimento de ideias principais; de uma sequência; de detalhes; de comparações; de relações de causa-efeito; de traços de carácter de personagens Compreensão Inferencial: dedução da ideia principal; de uma sequência; de detalhes; de comparações; de relações de causa-efeito; de traços de carácter de personagens
Tarefa 3 ✓ Joan Miró	13/05/2019	Compreensão Literal: reconhecimento de ideias principais; de uma sequência; de detalhes; de comparações; de relações de causa-efeito; de traços de carácter de personagens Compreensão Inferencial: dedução de traços de carácter de personagens; de características e aplicação a uma situação nova; predição de resultados; hipóteses de continuidade de uma narrativa, interpretação de linguagem figurativa.
Tarefa 4 ✓ Não havendo energia	21/05/2019	Compreensão Literal: reconhecimento de ideias principais; de uma sequência Reorganização: classificar; esquematizar; resumir; sintetizar
Tarefa 5 ✓ O burro e o leão	28/05/2019	Compreensão Literal: reconhecimento de ideias principais; de uma sequência; de detalhes; de comparações; de relações de causa-efeito; traços de carácter de personagens. Compreensão Crítica: juízos de atos e de opiniões; juízos de suficiências e de validade; juízos de propriedade; juízos de valor, de conveniência e de aceitação

Analisando o quadro 9, constata-se que, no total, foram propostas cinco tarefas que permitiram trabalhar as várias componentes da Compreensão Leitora. Todas estas tarefas foram exploradas no primeiro bloco da parte da manhã, permitindo que, quando os períodos de trabalho e discussão se prolongavam houvesse oportunidade de continuar no segundo bloco da manhã.

À exceção da primeira tarefa, todas foram diferenciadas depois de analisar a tarefa 1 de todos os alunos. A partir dessa, estabeleci 3 grupos diferentes de trabalho e realizei tarefas diferenciadas para os alunos que determinei com mais dificuldades, com alguma dificuldade e sem dificuldades.

As aulas em que foram exploradas as tarefas foram organizadas em três partes principais:

- Apresentação da tarefa;
- Realização da tarefa pelos alunos em trabalho autónomo;
- Discussão e sistematização.

Antes de realizar e propor uma tarefa à turma, averigui sempre quais os temas que eram abordados em contexto letivo, quais os interesses dos alunos e qual a melhor forma de idealizar tarefas que os motivassem. A preparação pormenorizada das aulas demonstrou ser uma prática essencial para a gestão da prática letiva. Antes de cada aula é importante antecipar as possíveis resoluções e dificuldades dos alunos para cada situação. Neste sentido, as aulas desenvolveram-se da seguinte forma:

- (1) leitura autónoma do enunciado
- (2) leitura conjunta do enunciado;
- (3) resolução autónoma da tarefa;
- (4) monitorização da tarefa;
- (5) partilha de resoluções com a turma em conjunto.

As tarefas 1 e 3 incluíam uma apresentação elucidativa antes da apresentação do enunciado da tarefa, como se poderá verificar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

Apresentação e Interpretação dos Resultados das Intervenções

O presente capítulo foca-se na apresentação e interpretação dos resultados das cinco intervenções/tarefas exploradas no âmbito da intervenção pedagógica. Estas tarefas foram selecionadas tendo em conta o tema da Compreensão Leitora e pelo facto de terem dados, por mim considerados muito ricos no âmbito do objetivo da investigação. A partir da antepenúltima tarefa a participação dos alunos, durante as tarefas, começou a ser mais acentuada. Este facto evidencia um indicador da existência de uma maior compreensão da dinâmica que pretendia que existisse ao longo das aulas.

O capítulo está organizado em cinco partes, cada uma com o título correspondente à tarefa a que se refere. Assim:

Quadro 10- Organização das intervenções planeadas

1ª intervenção	O falcão que tinha vertigens
2ª intervenção	O peixe que não gostava de água
3ª intervenção	A obra de Joan Miró
4ª intervenção	Não havendo energia (uma história baralhada)
5ª intervenção	O burro e o leão

Cada um destas partes estava estruturada em três subpartes. Apresento, em seguida, a estrutura concebida para cada uma das três subpartes, tomando como exemplo, a 1ª intervenção.

Na primeira parte, intitulada “Preparação das Tarefas e Discussões” apresento a tarefa fundamentando a razão de ser dos seus aspetos essenciais e na qual analiso aspetos associados à preparação das aulas para, em seguida, me focar na atividade desenvolvida nas aulas antes do início das discussões coletivas. A seguir, analiso a condução destas apresentações e discussões, centrando-me nas minhas ações e intenções. Por último, analiso os desafios principais que enfrentei e como os tentei ultrapassar. No final do capítulo, encontra-se a análise do inquérito por questionário que realizei aos alunos da turma no último dia das apresentações das tarefas.

1. APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES

1.1. 1ª Intervenção – O falcão que tinha vertigens

No dia 23/04/2019 dei início à minha investigação com a realização das tarefas que fui preparando durante o decorrer do estágio. À primeira tarefa, dei o nome de “O falcão que tinha vertigens” (apêndice 1.), uma vez que o texto poético que retirei para realizar esta tarefa se encontra no livro “Bichos do Avesso” do escritor José Jorge Letria e tem esse mesmo nome. Antes de distribuir a tarefa para que os alunos a realizassem, decidi que seria importante apresentar um Power Point explicativo, de como podemos e devemos retirar a informação necessária de um texto, dando assim início ao tema da compreensão leitora. Depois desta atividade explicativa, seguiu-se a realização da primeira tarefa, constituída por sete perguntas muito objetivas. Escolhi este texto, primeiramente por o considerar adequado ao ano de escolaridade em que os alunos se encontram e por ser de fácil leitura e compreensão. Com esta primeira tarefa, pretendia que os alunos respondessem com recurso às suas aprendizagens, de forma a analisá-la posteriormente e assim dividi-los por níveis de trabalho para a realização das próximas intervenções.

1.1.1. Preparação da tarefa e discussões

A escolha desta tarefa teve como objetivo ser abrangente, ou seja, que pudesse ser realizada por alunos com diferentes níveis de conhecimento e que simultaneamente permitisse evidenciar a importância da compreensão daquilo que lemos. Antes das aulas, tive sempre a preocupação de antecipar as resoluções dos alunos, das dúvidas/dificuldades que poderiam surgir e de como poderia ultrapassá-las. Fui delineando, de forma provisória, quais as interpretações que poderiam ser partilhadas durante as tarefas e quais os aspetos a que poderiam dar mais destaque durante todo o processo. Esta prática repetiu-se o longo da preparação de todas as aulas que dinamizei.

Primeiramente, a realização da apresentação em Power Point teve por base um texto que retirei do manual dos alunos. Coloquei esse texto num Power Point e digitalizei-o no quadro interativo. Pedi a alguns alunos que o lessem em “voz alta” e, de seguida, fui colocando algumas perguntas para os orientar na compreensão. Com esta leitura pretendia que todos os alunos compreendessem o que estava a ser lido, de modo a conseguirem responder às perguntas que surgiriam de seguida.

Posteriormente a esta apresentação, decidi realizar uma discussão coletiva sobre a atividade e seguidamente, distribuí os enunciados preparados por mim, aos alunos. Para a elaboração desta tarefa tive por base alguns exemplos presentes no Kit Pedagógico para Língua Portuguesa e Matemática (Costa, Sequeira, Botelho, Soares, & Solla, 2019).

A leitura do texto “O falcão que tinha vertigens”, presente no livro Bichos do Avesso do escritor Jorge Letria foi também realizada em voz alta, desta vez por mim, e expliquei todas as perguntas presentes na tarefa, de modo a simplificá-las.

Tendo em conta o conhecimento que já possuía em relação aos alunos, considerei que as respostas não fossem muito para além do que encontrariam no texto e que não conhecessem significados de algumas palavras, isto porque anteriormente, já tinha tido oportunidade de presenciar tarefas do mesmo género.

Depois de ter pensado em possíveis dificuldades por parte dos alunos, registei-as numa pequena planificação, como ilustra o quadro 11, e algumas das formas como poderiam lidar com as mesmas.

Quadro 11- Planificação de dificuldades previstas e propostas de como as ultrapassar

Dificuldades previstas na realização da tarefa	Propostas de como as ultrapassar
Os alunos poderão ter dificuldade na interpretação do texto	A leitura em “voz alta” realizada por mim e por alguns alunos pode auxiliar
Os alunos poderão não conseguir atribuir significado a algumas palavras “difíceis”	Podem tentar substituir estas palavras por outras semelhantes, com o meu auxílio
Os alunos poderão ter dificuldade na consulta/procura de algumas palavras no dicionário	Auxiliarem-se uns aos outros na procura das palavras no dicionário (os que estão mais à vontade com esta tarefa, poderão auxiliar os outros)
Os alunos poderão ter dificuldade em se expressar nas suas respostas a nível da escrita	Tentar que as respostas tenham sentido e significado, recorrendo à consulta do texto indutor

De uma maneira geral, sabia que a maior parte dos alunos iria tentar superar estas dificuldades individualmente, no entanto, uma vez que existiam alunos com bastantes dificuldades na turma, preparei estratégias que me pudessem auxiliar na apresentação da tarefa de forma a que estes não desistissem de a realizar. Exemplos dessas estratégias, foram passar por estar perto deles, auxiliando-os a ler com mais atenção as perguntas, pedir à minha colega de estágio que me auxiliasse também com a leitura e tentar que estruturassem respostas lógicas para que, posteriormente, as tentassem escrever na folha de papel.

1.1.2. Condução da tarefa

Durante todas as aulas foquei-me na apresentação da tarefa, na monitorização e acompanhamento do trabalho autónomo dos alunos, fundamentalmente nos que tinham mais dificuldades, bem como, na seleção das várias estratégias para apresentação da tarefa à turma.

Comecei por apresentar, como já referido, uma breve explicação de como retirar a informação necessária dos textos através de uma apresentação Power Point que realizei antecipadamente. Esta apresentação, também como já referido, (figuras 6, 7, 8, 9 e 10) continha um texto retirado do manual dos alunos e algumas das perguntas inseridas no manual que acompanhavam o texto de forma a interpretá-lo.

Como retirar a informação necessária dos textos?

COMPREENSÃO LEITORA

4º ANO

Figura 6- 1ª intervenção - Apresentação Power Point

2. Lê o poema e identifica o número de estrofes.

A flor esquecida

¹ Certo dia, ao andar pela rua
uma menina reparou
numa flor muito bonita.
Vendo-a tão paradinha
² também a menina parou.

A flor espalmada no chão
ao ser assim olhada
mais engraçada ficou.

«Quem te deixou aqui perdida
³ linda flor tão colorida?
De onde vens?
Que nome tens?»

A flor, além de linda
tinha um dom de magia:
⁴ é que ela sabia falar
e brilhava quando sorria.

«Venho do galho
de uma árvore bem bonitinha.
Agora que estou no chão
⁵ triste e perdida
já não sei que nome tenho...
Chama-me apenas
flor esquecida!»

Logo a menina
⁶ com todo o cuidado
pegou na flor.
Era um gesto tão pequenino
e tão cheio de amor:

«Tu és tão brilhante
⁷ tão cheia de vida...
Se aceitares vir comigo
nunca mais serás
uma flor esquecida!»

Entre uma mão e outra
⁸ foi a flor levada
para o quarto da menina.
Foi ficando mais viçosa,
ela que era tão franzina.

No seu novo lar,
⁹ outras cores
a flor inventou
De tanto brilhar e sorrir
muitas vidas viveu,
tantos corações encantou!

¹⁰ Termina assim a história
da bela flor
que se pensava esquecida.
Às vezes basta estar atento
para saber encontrar
¹¹ como a nossa menina
uma flor preferida...

Figura 7- 1ª intervenção – Apresentação Power Point (texto)

2. Lê o poema e identifica o número de estrofes.

A flor esquecida

¹ Certo dia, ao andar pela rua
uma menina reparou
numa flor muito bonita.
io-a tão paradinha
em a menina parou.

A flor espalmada no chão
ao ser assim olhada
mais engraçada ficou.

«Quem te deixou aqui perdida
³ linda flor tão colorida?
De onde vens?
Que nome tens?»

A flor, além de linda
tinha um dom de magia:
⁴ é que ela sabia falar
e brilhava quando sorria.

«Venho do galho
de uma árvore bem bonitinha.
Agora que estou no chão
⁵ triste e perdida
já não sei que nome tenho...
Chama-me apenas
flor esquecida!»

Logo a menina
⁶ com todo o cuidado
pegou na flor.
Era um gesto tão pequenino
e tão cheio de amor:

«Tu és tão brilhante
⁷ tão cheia de vida...
Se aceitares vir comigo
nunca mais serás
uma flor esquecida!»

Entre uma mão e outra
⁸ foi a flor levada
para o quarto da menina.
Foi ficando mais viçosa,
ela que era tão franzina.

No seu novo lar,
⁹ outras cores
a flor inventou
De tanto brilhar e sorrir
muitas vidas viveu,
tantos corações encantou!

¹⁰ Termina assim a história
da bela flor
que se pensava esquecida.
Às vezes basta estar atento
para saber encontrar
¹¹ como a nossa menina
uma flor preferida...

Figura 8- Texto apresentado

O seguimento desta apresentação, decorreu de pergunta-resposta, ou seja, eu colocava a pergunta e pedia aos alunos que colocassem o dedo no ar para responderem, seguidamente com as animações do Power Point, através de setas e retângulos, a resposta à pergunta era consolidada consoante o que estava explícito no texto. Nas figuras 9 e 10 podemos observar o modo como optei por apresentar este texto. A pergunta era apresentada e seguidamente era colocado um retângulo colorido à sua volta, de forma a ligá-lo posteriormente à resposta que se apresentava no texto (com a mesma cor). A ligação da resposta à pergunta só acontecia depois de colocar a pergunta aos alunos e de a debater com eles.

2. Lê o poema e **identifica** o número de estrofes.

A flor esquecida

¹ Certo dia, ao andar pela rua
uma menina reparou
numa flor muito bonita.
Vendo-a tão paradinha
também a menina parou.

A flor espalmada no chão
ao ser assim olhada
mais engraçada ficou.

«Quem te deixou aqui perdida
linda flor tão colorida?
De onde vens?
Que nome tens?»

A flor, além de linda
tinha um dom de magia:
¹⁵ é que ela sabia falar
e brilhava quando sorria.

«Venho do galho
de uma árvore bem bonitinha.
Agora que estou no chão
triste e perdida
já não sei que nome tenho...
Chama-me apenas
flor esquecida!»

Logo a menina
²⁵ com todo o cuidado
pegou na flor.
Era um gesto tão pequenino
e tão cheio de amor:

«Tu és tão brilhante
³⁰ tão cheia de vida...
Se aceitares vir comigo
numa mais vez...
uma flor esquecida!»

Entre uma mão e outra
³⁵ foi a flor levada
para o quarto da menina.
Fot ficando mais viçosa,
ela que era tão franzina.

No seu novo lar,
⁴⁰ outras coisas
a flor inventou
De tanto brilhar e sorrir
muitas vidas viveu,
tantos corações encantou!

⁴⁵ Termina assim a história
da bela flor
que se pensava esquecida.

Às vezes basta estar atento
para saber encontrar
⁵⁰ como a nossa menina
uma flor preferida...

Imagens da história

3. Onde estava a menina quando reparou na flor?

4. O que tinha acontecido à flor?

5. Transcreve do texto seis adjetivos que caracterizam a flor.

6. Lê os versos 6 a 8. Por que razão terá a flor reagido assim ao olhar da menina?

Atenção!!!
Adjetivo: palavra que qualifica um nome

Figura 9- Texto apresentado com anotações de pergunta e resposta

2. Lê o poema e **identifica** o número de estrofes.

A flor esquecida

¹ Certo dia, ao andar pela rua
uma menina reparou
numa flor muito bonita.
Vendo-a tão paradinha
também a menina parou.

A flor espalmada no chão
ao ser assim olhada
mais engraçada ficou.

«Quem te deixou aqui perdida
linda flor tão colorida?
De onde vens?
Que nome tens?»

A flor, além de linda
tinha um dom de magia:
¹⁵ é que ela sabia falar
e brilhava quando sorria.

«Venho do galho
de uma árvore bem bonitinha.
Agora que estou no chão
triste e perdida
já não sei que nome tenho...
Chama-me apenas
flor esquecida!»

Logo a menina
²⁵ com todo o cuidado
pegou na flor.
Era um gesto tão pequenino
e tão cheio de amor:

«Tu és tão brilhante
³⁰ tão cheia de vida...
Se aceitares vir comigo
numa mais vez...
uma flor esquecida!»

Entre uma mão e outra
³⁵ foi a flor levada
para o quarto da menina.
Fot ficando mais viçosa,
ela que era tão franzina.

No seu novo lar,
⁴⁰ outras coisas
a flor inventou
De tanto brilhar e sorrir
muitas vidas viveu,
tantos corações encantou!

⁴⁵ Termina assim a história
da bela flor
que se pensava esquecida.

Às vezes basta estar atento
para saber encontrar
⁵⁰ como a nossa menina
uma flor preferida...

7. Assinala a opção correta, de acordo com o poema.
A expressão «mais engraçada ficou» significa que a flor...
 se riu do que a menina disse. ficou ainda mais bonita.
 ficou mais triste. se sentia engraçada.

8. Quem perguntou «Que nome tens?»

9. Qual era o dom da flor?

10. Transcreve do texto os versos que justificam o nome da flor.

11. Que promessa fez a menina à flor?

12. Lê os versos 35 a 38 e explica a razão da vivacidade da flor.




Figura 10- Texto apresentado com anotações de pergunta e resposta

De seguida, é apresentado um episódio que ocorreu durante a apresentação, no qual é visível o empenho e a dedicação dos alunos na atividade.⁴

Episódio 1:

Eu: Já realizámos a leitura, vamos agora então ver quais são as perguntas.

Joana: Posso ler, professora?

Eu: Sim, vamos a isso!

Joana: Onde estava a menina quando reparou na flor?

Alguns alunos com o dedo no ar, para responder à pergunta...

Eu: Diogo, sabes a resposta?

Diogo: *(pausa para ler o texto novamente)* Sim! A menina estava a andar pela rua.

Eu: Muito bem, como sabes que é essa a resposta?

Diogo: Está logo no início do texto professora! Diz ali. *(apontando para o quadro interativo)*

Eu: Isso mesmo, por norma, as informações estão sempre no texto. Temos de o ler sempre com muita atenção e se existirem palavras que não conhecemos devemos procurar saber o seu significado.

Joana: Podemos utilizar o dicionário para isso!

Eu: Exatamente! Muito bem!

O seguimento desta tarefa foi semelhante a esta primeira parte, até à última pergunta em que se pedia que os alunos explicassem algumas características da flor. Nesta pergunta, surgiram algumas dúvidas, uma vez que a resposta não podia ser claramente identificada no texto, apelando ao pensamento mais aprofundado dos alunos.

Episódio 2:

Maria: Explica a razão da vivacidade da flor...

Eu: Então... quem me consegue dar a resposta a esta questão?

Maria: No texto não diz a resposta professora.

Eu: Nem todas as respostas têm de ser exatamente com a transcrição do que está no texto. Pode estar lá a resposta dada por outras palavras, têm de decifrá-la.

Simão: Só se for aqui neste verso *(aponta para os versos 34 a 37)*

Eu: Então vamos lá ler e perceber o que nos diz.

Simão: *“Entre uma mão e outra*

foi a flor levada

para o quarto da menina

foi ficando mais viçosa

⁴ Nota: os nomes dos alunos são fictícios, de forma a preservar a sua identidade.

ela que era tão franzina”

Catarina: Já sei professora! Ela ficou mais viva porque a menina cuidou dela.

Eu: Como chegaste a essa conclusão?

Catarina: Porque diz ali que ela foi levada para o quarto da menina, então... quer dizer que a menina cuidou dela.

Eu: Será mesmo?

Maria: Só pode ser, é isso.

Eu: Concordam com as vossas colegas?

Alguns alunos: Sim!

Com algumas sugestões, os alunos mais atentos conseguiram decifrar qual a razão para a flor estar a melhorar. Nesta fase, é importante auxiliar os alunos na descoberta das respostas deste género de perguntas mais elaboradas, de forma a não perderem a motivação e o interesse pelo que estão a fazer.

De seguida, passei à apresentação da tarefa seguinte e distribuí o enunciado do texto “O falcão que tinha vertigens” a todos os alunos. Os alunos começaram por ler autonomamente o texto do enunciado e alguns minutos depois solicitei a leitura em voz alta por parte de alguns dos alunos. No final, questionei-os se tinham entendido e pedi que resumissem o texto de uma forma muito breve. Neste momento, surgiram algumas perguntas. O episódio 3 ilustra um exemplo da exploração do enunciado.

Episódio 3:

Eu: Quem me consegue fazer um resumo rápido do texto que acabámos de ler?

Martim: Professora, há aqui uma palavra que não sei o que quer dizer.

Eu: Qual é a palavra?

Martim: “prudência”...

Eu: Então, vamos lá saber se alguém conhece o significado desta palavra, para ajudarmos o Martim.

Maria: Professora, eu acho que quer dizer que ele é cuidadoso, porque tem medo de falar com o dono...

Eu: Vamos lá analisar esse verso do poema.

“O que se passa contigo?

- quis o dono perceber,

mas o falcão por prudência

preferiu não lhe dizer”

O que conseguimos perceber daqui?

Martim: Ah! É isso mesmo! Porque ele tinha medo de dizer ao dono que tinha medo das alturas e não queria voar.

Eu: Isso mesmo! Logo no título conseguimos perceber que o falcão tinha vertigens e por isso percebemos que ele tem medo de voar.

Martim: Assim já percebi!

Seguidamente, li e expliquei as perguntas que acompanhavam o texto e os alunos passaram à sua resolução. Na fase da aula destinada ao trabalho autónomo dos alunos, tal como em todas as aulas, o meu papel passou por apoiar todos os grupos e, simultaneamente, perceber quais as dificuldades que estavam a surgir em maior número, com o objetivo de selecionar as que iriam ser partilhadas no momento da discussão. Tentava, assim, compreender as estratégias que os alunos adotavam pedindo-lhes que as clarificassem e justificassem, ajudando quando algum tinha dificuldades, fornecendo algumas pistas. O episódio 4, ilustra o apoio prestado a um dos alunos que estava com dificuldades em perceber o enunciado.

Episódio 4:

Eu: Então Sara, o que se passa?

Sara: Não estou a perceber nada professora.

Eu: Nada? É impossível não estares a perceber nada... vamos lá ver juntas! Então nesta pergunta “O que se passava com o falcão?” Vamos lá ler de novo o texto.

Eu: “*É que a ave de rapina
tinha vertigens tais
que voava mais baixinho
que os melros e pardais*”

Sara: Ele tinha vertigens professora! Mas não sei o que é isso!

Eu: Então sabes o que se passava com ele, não sabes é o que quer dizer!

Sara: Sim! É isso!

Eu: Então vamos lá buscar o dicionário e pesquisar.

Sara: Encontrei! Quer dizer que tem medo das alturas. Mas é estranho.... Um pássaro com medo de alturas?

Eu: É isso o divertido das histórias, podemos imaginar e criar as nossas próprias histórias sem ter de ser tudo certinho.

Sara: Já percebi professora, mas preciso de ajuda para as outras perguntas também.

Como podemos observar na transcrição do episódio anterior, para alguns alunos a tarefa revelou-se complexa. Esta primeira tarefa foi o ponto de partida de análise para a realização das restantes, uma vez que já sabia antecipadamente que existiam alunos com mais dificuldades, só

tinha de os identificar individualmente para posteriormente avançar com a diferenciação mais adequada.

No final da resolução da tarefa por parte de todos os alunos, passámos à sua correção/discussão conjunta. Comecei por ler as perguntas e os alunos que sabiam a resposta colocavam o dedo no ar para responderem. Pedia a alguns que sabiam a resposta que me respondessem, perguntava se todos concordavam com a mesma e também incentivava os que não colocavam o dedo no ar a participar. De uma forma geral, a maior parte dos alunos revelaram-se interessados e motivados na discussão. Projetei o texto no quadro interativo e a partir daí fomos avançando com a correção das respostas. Pedia aos alunos que lessem as perguntas e, por vezes, ajudava quando o aluno escolhido para responder, não sabia bem a resposta. O episódio seguinte descreve um excerto do momento de correção.

Episódio 5:

Eu: Vamos então corrigir a ficha. Quem quer começar a ler?

Alguns alunos colocam o dedo no ar e seleccionei um deles para começar.

Marco: O que se passava com o falcão?

Eu: Podes responder Marco.

Marco: Eu sei essa! O falcão tinha vertigens.

Eu: Exatamente! Alguém com uma resposta diferente?

Paula: Eu escrevi que o falcão tinha medo de voar.

Eu: Sim... mas o que quer dizer a palavra vertigens?

Paula: Que tem medo das alturas...

Eu: Então podemos considerar essa resposta como certa?

Paula: Eu acho que sim professora!

Eu: O que acham?

Francisco: Aqui no texto diz “tinha vertigens tais, que voava mais baixinho, que os melros e pardais” Quer dizer que tinha medo de voar alto.

Maria: Tinha medo de voar alto, ou seja, tem medo das alturas! Não estão as duas bem?

Eu: Mas a Paula só nos disse que o falcão tinha medo de voar e não é isso que percebemos, pois não?

Maria: Não.

Eu: Então o que a Paula devia ter acrescentado para a resposta dela estar certa?

Francisco: Que tinha medo de voar alto...

Eu: Exatamente!

Todo o seguimento da tarefa foi realizado da mesma maneira, eram lidas as perguntas e os alunos individualmente ou em conjunto, com a minha permissão, iam respondendo. No final da discussão/correção, foi possível constatar as dificuldades mais evidentes em toda a tarefa e analisar as respostas dos alunos de uma maneira geral.

1.1.3. Desafios encontrados

Nesta tarefa, os desafios que encontrei relacionaram-se principalmente com a preparação e exploração da tarefa, nos tópicos da preparação da aula, da apresentação da tarefa aos alunos, da monitorização da sua atividade e da discussão coletiva.

Relativamente à preparação da aula, o maior desafio aconteceu antes mesmo da sua dinamização, sendo este a escolha da tarefa que iria apresentar. Para a sua realização, decidi que teria de ser uma tarefa desafiante para os alunos, que os cativasse e que a resolvessem com entusiasmo, de forma a não dispersarem durante a sua realização. Tinha também de ser uma tarefa abrangente, de forma a que mesmo os alunos com mais dificuldades conseguissem envolver-se na sua resolução. Depois de elaborada e de ultrapassados os desafios anteriores, surgiram dúvidas relacionadas com o desenvolvimento da discussão/correção coletiva, pois esta teria de ser proveitosa em termos de aprendizagens para todos. As perguntas que os alunos colocariam e o facto de poder surgir alguma situação não planeada era outro desafio para mim, uma vez que tinha algum receio de não conseguir ultrapassá-los. De forma a assegurar estas dúvidas, antecipei possíveis resoluções dos alunos para conseguir contornar eventuais dúvidas e preparei também perguntas para lhes colocar caso sentisse que a turma estava a ter dificuldades na compreensão e exploração da tarefa. O facto de ter inserido um texto na tarefa com palavras que sabia que os alunos não conheciam o seu significado, fez com que tivesse também algum receio na sua exploração, mas, para isso, nesta primeira tarefa, decidi incluir nas perguntas planeadas a procura de significados no dicionário. Com o avançar da aula, comecei a perceber que em algumas perguntas da tarefa, os alunos tinham dificuldade em interpretá-las. Lidar com estas dificuldades foi mais um desafio. Optei por ler o enunciado as vezes necessárias e explicar as perguntas de forma mais esclarecedora, dando ênfase aos dados principais para a sua interpretação.

Na fase de acompanhamento dos alunos na tarefa, estes solicitavam muitas vezes a minha ajuda, pedindo para ler as suas respostas e dizer se estava certa ou errada. Esta foi outra dificuldade com que me debati, pois era difícil resistir à vontade de validar ou não a resposta que os alunos tinham dado, por isso decidi e comuniquei-lhes que só no final aquando a correção da mesma, iriam ser validadas as respostas de cada um.

A discussão final, realizou-se no fim da aula e o maior desafio revelou-se neste momento. Manter os alunos interessados e prender a sua atenção para que não perdessem o interesse no que estávamos a realizar foi o mais difícil em todo este processo. Para que tudo decorresse da melhor

maneira possível, decidi dividir o último momento em duas partes. Na primeira parte, os alunos liam as perguntas e quem sabia a resposta colocava o dedo no ar para responder. Na segunda parte da discussão/correção, decidi ser eu a ler as últimas perguntas e atribuir pontos aos alunos que respondessem de forma adequada à pergunta. Este método surgiu de forma improvisada, pois alguns dos alunos já estavam a pensar na hora do intervalo e estavam a “destabilizar” os que estavam interessados no que estava a acontecer.

De uma maneira geral, esta primeira tarefa revelou-se um grande desafio, permitindo-me adquirir as ferramentas necessárias para ultrapassar alguns desafios na sua realização e implementação das próximas tarefas. A nível da compreensão leitora, as aprendizagens mais relevantes nesta primeira intervenção centram-se na necessidade de dedicar tempo em conjunto (professora e alunos) à análise do texto e da interpretação das perguntas que o acompanham numa fase inicial. Esta etapa torna-se essencial para uma melhor e mais eficaz interpretação do texto por parte dos alunos e assim conseguem ser mais autónomos na resposta às perguntas de interpretação.

Comentário

Durante esta primeira intervenção, deparei-me com alguns desafios e dificuldades, como é possível rever através dos episódios que destaquei. Algumas delas passaram pela interpretação do texto, para além das palavras que lá se encontram, ou seja, interpretar o texto para além do que ele nos apresenta. Outra dificuldade, foi o facto de falta de conhecimento por parte dos alunos do significado de certas palavras. Para estes desafios que me foram colocados, solucionei-os com algumas ferramentas que fui adquirindo ao longo das minhas experiências anteriores.

1.2. 2ª Intervenção – O peixe que não gostava de água

A tarefa “O Peixe que não gostava de água” (apêndices 2, 3, 4 e 5) foi proposta no dia 6/05/2019 e foi explorada durante a primeira hora e meia da manhã. Uma vez mais, dei este nome à tarefa por ter retirado o poema do livro “Bichos do Averso”, de José Jorge Letria. Depois de analisada a primeira tarefa e estabelecer o nível de ensino em que se encontrava cada um dos alunos, realizei a primeira tarefa com três variantes, ou seja, com três níveis de dificuldade distintos. Para a realização destas tarefas, tive sempre em consideração as dificuldades dos alunos e agrupei-os assim, em três grandes grupos. O principal objetivo desta segunda tarefa passou pelo ensino explícito da compreensão leitora, pelo desenvolvimento das competências das suas competências e ainda pelo desenvolvimento de estratégias a nível da metacompreensão.

O enunciado, é centrado num poema sobre um peixe que não gostava de água e o objetivo era que os alunos, dependendo do seu nível de ensino, o conseguissem interpretar e implementar algumas estratégias de compreensão.

1.2.1. Preparação da tarefa e discussões

Como em todas as tarefas, esta foi preparada com todo o cuidado para que os alunos a compreendessem e a interpretassem sem grandes desafios inerentes. A partir desta intervenção, passei a realizar sempre três fichas de trabalho com diferentes vertentes, de forma a ir ao encontro das necessidades e dificuldades académicas de todos os alunos desta turma.

Dividi os alunos em três níveis de trabalho, sendo que no grupo sem dificuldades se encontravam seis alunos, no grupo com algumas dificuldades faziam parte dez alunos e no grupo com mais dificuldades se encontravam três alunos. Estes três últimos alunos, no período da realização do estágio estavam referenciados como tendo necessidades educativas especiais.

A escolha desta tarefa, centrou-se essencialmente no poema, pois considerei que este era bastante interessante e apelativo para a turma em questão e assim os alunos realizariam a tarefa com mais empenho e entusiasmo, o que se torna essencial para uma melhor compreensão. Esta foi a primeira tarefa a ser explorada com a dinâmica dos diferentes grupos de trabalho, por isso realizei fichas de trabalho distintas, mas que visualmente não fossem muito diferentes, de modo a que isto não fosse um motivo de desmotivação por parte dos alunos. Para o grupo com mais dificuldades, a tarefa que realizei foi diferente, mas com o mesmo ponto de partida. A turma já estava habituada a que estes alunos realizassem trabalho diferenciado, uma vez que a professora titular da turma já o realizava anteriormente, devido às dificuldades existentes.

Cada tarefa foi diferenciada, consoante o grau de dificuldade pretendido. Decidi nomear os grupos de G1, G2 e G3, sendo que o G1 corresponde ao grupo sem dificuldades, o G2 ao grupo com algumas dificuldades e o G3 ao grupo que apresentava mais dificuldades. A tarefa mais elaborada foi entregue ao G1 e consistia na interpretação do texto e das perguntas que o acompanhavam, na sua justificação e ilustração de uma estrofe do poema apresentado. Na tarefa proposta ao G2, o poema apresentado era o mesmo, no entanto, as perguntas que acompanhavam o texto eram mais simples, não exigindo tantas justificações sobre aquilo que os alunos respondiam. Centrava-se mais na interpretação do que estavam a ler e também incluía uma ilustração, mas de outra estrofe do poema. No caso da tarefa para o G3, avancei também com a interpretação do mesmo poema, mas a tarefa era bastante distinta das outras. Nesta tarefa, destaquei as perguntas a cor de laranja. A razão deste destaque, deveu-se à anterior análise da ficha de trabalho 1 e ao facto de já ter trabalhado com estes alunos individualmente e reparar que estes não conseguiam distinguir a pergunta do resto das indicações presentes na ficha de trabalho, por isso coloquei o poema a preto e todas as perguntas a cor de laranja. As perguntas de interpretação foram simplificadas e mais reduzidas. Numa delas, coloquei alguns versos do poema para que estes alunos os completassem com as palavras em falta e a última pergunta solicitava que completassem as sílabas em falta de algumas palavras presentes no poema. Para o aluno deste

grupo que apresentava mais dificuldades realizei ainda uma ficha diferente, na qual realizei a gravação áudio das respostas do aluno, ou seja, coloquei-lhe as questões da sua ficha de trabalho e pedi que me respondesse oralmente. Esta ideia surgiu, uma vez que na primeira tarefa o aluno demonstrou muitas dificuldades na sua realização.

De forma a dar início à realização da tarefa decidi que cada aluno leria o poema autonomamente, dando apenas apoio ao G3, devido às dificuldades existentes e os restante grupos prosseguiriam para a realização individual da tarefa. No final da aula, aquando a conclusão da realização da ficha de trabalho, seria realizada a correção oralmente dos vários grupos de trabalho, de modo a consolidar os conhecimentos associados à tarefa e a partilhar ideias e aprendizagens.

Tal como na tarefa anterior, antes de a propor à turma antecipei possíveis resoluções dos alunos para cada um dos grupos de trabalho, dúvidas e dificuldades que poderiam surgir e a forma como poderia lidar com algumas perguntas que os alunos poderiam colocar. Para isso, selecionei um conjunto de perguntas que me ajudariam na condução da tarefa, como por exemplo: Acham que o título se adequa ao poema? Que outros títulos lhe poderiam dar? Porque é que o peixe era esquisito? E acham que era teimoso? Porquê? A imagem ilustra bem o que se fala no poema? O que se vê nela? Quantas estrofes tem este poema? E versos? Com este tipo de perguntas conseguiria perceber se os alunos tinham interpretado de forma correta o poema e quais as suas maiores dificuldades. Para os alunos com mais dificuldades, direcionaria perguntas específicas.

De seguida, refleti acerca das dificuldades que poderiam surgir e o quadro 12 ilustra a planificação das mesmas e a forma como poderia agir para as colmatar.

Quadro 12- Planificação de dificuldades previstas e propostas de como as ultrapassar – tarefa 2

Dificuldades previstas na realização da tarefa	Propostas de como as ultrapassar
Os alunos poderão ter dificuldade na interpretação do texto	A leitura atenta e mais cuidadosa poderá auxiliar, desta vez optei por não ler em “voz alta”
Os alunos poderão ter dificuldade em antever o conteúdo que trata o poema através do título	Podem tentar analisar o título em pares, de forma a partilhar ideias
Os alunos poderão ter dificuldade em responder a algumas perguntas mais elaboradas	Devem ler com atenção o poema de forma a que a informação seja bem interpretada
Os alunos poderão ter dificuldade em identificar versos e estrofes do poema	Poderá ser realizada uma pequena revisão sobre os constituintes de um poema (versos, estrofes, quadras...)

De uma forma geral, os alunos quando tinham alguma dúvida ou dificuldade, sentiam necessidade de solicitar a minha colaboração, mas tentei sempre motivá-los a prosseguir o trabalho de forma a que fossem mais confiantes e não se deixassem atrapalhar pelas dificuldades

sentidas. Para a realização da tarefa por parte do grupo com mais dificuldades, tive sempre o apoio da minha colega de estágio que ia acompanhando de perto e auxiliando os alunos na leitura e posterior compreensão.

1.2.2. Condução da tarefa

Durante as aulas, o meu papel passou uma vez mais pela apresentação da tarefa, monitorização do trabalho autónomo dos alunos e seleção e sequenciação das estratégias a serem apresentadas.

Antes de introduzir a tarefa, achei que seria importante relembrar os alunos da tarefa que tínhamos realizado na semana anterior. O episódio 6, retrata esta conversa introdutória.

Episódio 6:

Eu: Meninos, vamos lá tentar recordar a tarefa que realizámos a semana passada sobre o falcão que tinha vertigens. Quem se lembra e consegue fazer um pequeno resumo sobre o que estivemos a realizar?

Mário: Professora, aquele texto que fizemos uma ficha de trabalho consigo?

Eu: Exatamente, esse mesmo.

Carina: Eu consigo explicar professora!

Eu: Explica lá então, para todos nos recordarmos.

Carina: Então ... era um falcão que tinha medo de voar e o dono dele não percebia o que se passava. Depois na ficha procurámos palavras no dicionário para saber o seu significado e fizemos o desenho do poema também.

Eu: Isso mesmo! Muito bem! Alguém se lembra de mais alguma coisa e quer acrescentar?

Alguns alunos colocam o dedo no ar...

Eu: João, diz lá.

João: Analisámos o poema, pesquisámos palavras no dicionário e depois fizemos a correção no quadro todos juntos.

Eu: Foi isso mesmo! Agora vamos fazer uma nova atividade!

Tal como em todas as aulas, a apresentação desta tarefa foi tratada com especial atenção. Introduzi-a com a distribuição da ficha de trabalho pelos diferentes grupos e deixei que os alunos realizassem a leitura autónoma. Uma vez que os alunos do grupo com mais dificuldades, não conseguiam ler autonomamente, auxiliiei-os, pedindo que tentassem em grupo. Depois de lerem com muita dificuldade, dirigi-me aos restantes grupos, questionando-os se já tinham concluído a leitura do texto e dei início à explicação das perguntas de interpretação de forma a prosseguirem com a sua realização. De seguida, dirigi-me de novo para junto do G3 e expliquei-lhes pergunta a pergunta. Nesta etapa, nunca deixei também de acompanhar o trabalho dos outros grupos, mas para isso foi imprescindível o auxílio da minha colega de estágio, que me apoiou sempre com o

grupo com mais dificuldades, de forma a que estes nunca perdessem o interesse pelo que estavam a fazer.

Sempre que monitorizava o trabalho de cada grupo, tentava compreender as várias estratégias que os alunos estavam a utilizar no momento, pedindo clarificações e algumas justificações. Além disso, ajudava quando notava que havia alunos parados devido ao surgimento de dificuldades e, quando necessário, fornecia pistas e sugestões.

O episódio 7 ilustra o meu papel face a um aluno do G2 que estava com algumas dificuldades numa pergunta de interpretação presente na ficha de trabalho.

Episódio 7:

Gonçalo: Professora, pode-me ajudar?

Eu: Sim, diz...

Gonçalo: Não estou a perceber o que é para fazer nesta pergunta...

O aluno aponta para a pergunta na qual está com dificuldades

Eu: Então... aqui pergunta se o peixinho era teimoso. A que conclusão podes chegar depois da leitura que fizeste do poema?

O aluno vira a folha de forma a ler novamente o texto

Gonçalo: Aqui diz “Mas o peixinho teimoso, fica-se pelo areal, põe uns óculos de sol e diz que não gosta de sal” Sim, ele é teimoso, mas o que escrevo na minha resposta aqui na ficha?

Eu: Se já encontraste a resposta no texto o que vais escrever na tua resposta?

Gonçalo: Vou responder que sim, mas não preciso de dizer o porquê?

Eu: A pergunta pede justificação?

Gonçalo: Não, professora.

Eu: Então só tens de dar uma resposta simples.

O aluno começou a escrever a sua resposta.

A partilha e posterior análise das resoluções, foi realizada em torno das três fichas de trabalho, sendo que todas as variantes foram discutidas/corrigidas conjuntamente. A correção foi realizada oralmente, começando pela leitura conjunta, solicitando a todos os alunos a leitura do texto. Escolhi dois alunos de cada grupo para realizarem a leitura, de forma a incluir todos neste processo de partilha. Os alunos do G1 e do grupo G2, concluíram a leitura sem grandes adversidades. No entanto, os alunos com mais dificuldades, como previsto anteriormente, realizaram-na com muitas complicações, mas de forma a motivá-los, incentivei-os, pedindo aos colegas que estavam sentados ao seu lado que os ajudassem no seguimento do texto e na leitura. Com este processo, a discussão da ficha de trabalho prolongou-se no tempo estipulado para a atividade, no entanto, foi bastante produtiva, uma vez que todos se uniram, de forma a auxiliar os

colegas com mais dificuldades na interpretação do texto e na sua posterior análise. Algumas das perguntas foram também corrigidas e discutidas no quadro de giz, de forma a partilhar ideias e sugestões de respostas.

1.2.3. Desafios encontrados

Os desafios sentidos ao longo da preparação e posterior exploração da tarefa surgem associados à preparação da aula, à apresentação da tarefa dos alunos e à discussão coletiva da ficha de trabalho. A exploração desta tarefa foi um grande desafio, uma vez que tinha por base a diferenciação pedagógica e a formação dos diferentes grupos de trabalho. Para a divisão destes grupos, basei-me na primeira intervenção e nos resultados que os alunos apresentaram na elaboração dessa ficha de trabalho. A elaboração destas diferentes tarefas, foi um grande desafio para mim, pois nunca tinha realizado nada deste género e o receio de não conseguir era grande.

No que diz respeito à monitorização da tarefa, optei por não ler em conjunto o texto da ficha de trabalho, de forma a incentivar a leitura e a interpretação autónoma. A gestão do tempo foi a maior dificuldade que senti, uma vez que tinha de respeitar o horário curricular da turma destinado à área de Língua Portuguesa e discutir conjuntamente as fichas de trabalho dos diferentes grupos, sem ultrapassar o tempo esse período.

Ao realizar a discussão coletiva, deparei-me com a responsabilidade que este momento invoca, uma vez que as fichas e sua posterior discussão, tinham de ser realizadas de modo diferente, mas não poderia deixar que os alunos dispersassem neste momento tão importante. Todo este processo exige uma imensa preparação e apesar de ter antecipado perguntas que me poderiam auxiliar e de ter realizado supostas sugestões de resposta que os alunos poderiam dar, senti-me um pouco perdida, devido à exigência deste momento e também por ser a primeira vez que o realizava.

A estes momentos de discussão e partilha está sempre associado o receio de não serem realmente produtivos. Uma vez que a turma não estava habituada a debater e partilhar diferentes formas de pensar sobre a mesma atividade, revelou-se complicado conseguir envolver os alunos neste momento. Muitas vezes, quando um aluno se exprimia oralmente ou no quadro de forma a explicar a maneira como pensou e o porquê de responder à pergunta de determinada maneira e não de outra, resumiam-se a explicações muito rápidas, não sendo questionadas pelos restantes. Nesses momentos, de forma a conseguir tornar a partilha mais apelativa e rica, colocava questões que, a meu ver, poderiam motivar os alunos a explicar as suas ideias.

Comentário

No decorrer desta segunda intervenção, fui confrontada com uma grande dificuldade, como foi possível ler anteriormente. Esta centrou-se na dinamização da discussão coletiva. Pretendia

que os alunos partilhassem mais e melhor as suas ideias com os colegas, de modo a que este momento fosse proveitoso para todos e inicialmente não estava a conseguir fazê-lo. No entanto, consegui superar as minhas dificuldades mantendo a calma e adotando estratégias rápidas no momento da intervenção.

1.3. 3ª Intervenção – Joan Miró – Uma imagem vale mais que mil palavras

À 3ª tarefa dei-lhe o nome de “Obra de Joan Miró – Uma imagem vale mais que mil palavras” (apêndices 6 e 7) e foi proposta no dia 13/05/2019 no período da manhã. Esta tarefa foi idealizada na sequência de várias pesquisas elaboradas no Manual de Diferenciação Pedagógica em sala de aula para Professores do Ensino Primário, Volume II (Setúbal, 2018). Tal como na anterior, também esta tarefa foi realizada com três níveis de dificuldade distintos. O principal objetivo desta tarefa passou pela observação e interpretação de duas obras de Joan Miró. Com isto, os alunos teriam de distinguir informação relevante de informação secundária, identificar a ideia principal, seguir instruções dadas, identificar elementos numa comparação, identificar sinónimos e antónimos, dominar o vocabulário básico apropriado para a idade (tendo em conta as suas dificuldades) e por fim compreender a imagem e saber expressar-se oralmente sobre a mesma.

1.3.1. Preparação da tarefa e discussões

Ao escolher esta tarefa, propus-me a sair da minha zona de conforto e também a desafiar os alunos a fazê-lo, uma vez que não domino completamente a área e tudo o que envolve o conteúdo da pintura e expressão plástica, decidi que seria desafiante para mim e ao mesmo tempo para os alunos. Propus-lhes a observação e posterior análise de duas das grandes obras de Joan Miró. Para este desafio, preparei uma apresentação em Power Point a que dei o título “Uma imagem vale mais que mil palavras”. Nesta apresentação comecei por colocar a obra “El Gallo”, acompanhando-a apenas com o nome e o autor e digitalizei-a no quadro interativo. Perguntei aos alunos se conheciam a obra, e de seguida pedi-lhes que em silêncio a observassem e a interpretassem à sua maneira, para posteriormente partilharmos ideias. Com esta imagem, pretendia que todos os alunos explorassem a sua imaginação. No diapositivo seguinte, coloquei uma fotografia do autor da obra acompanhada por uma sucinta biografia, na qual referia o seu nome, a data de nascimento e falecimento e algumas características da sua arte, de modo a dar a conhecê-lo aos alunos. De modo a finalizar a apresentação, coloquei de novo a obra “El Gallo” e acompanhei-a com algumas perguntas: “O que consegues observar nesta imagem?”; “Quais são as cores dominantes?”; “Quais as figuras geométricas que consegues observar?”. Através destas perguntas foi realizada uma discussão coletiva seguindo-se a distribuição dos enunciados fazendo uma breve explicação do que se pretendia em cada alínea.

Nesta tarefa, coloquei uma outra obra de Joan Miró, e solicitei aos alunos que ao analisá-la lhe atribuísssem um título à sua escolha. De seguida, pedi que realizassem um pequeno texto, no qual descrevessem o que observavam e forneci algumas “pistas” do que deveriam inserir no texto de forma a não se esquecerem. Por fim, pedi-lhes que inventassem personagens sobre a obra e que escrevessem uma história, na qual inserissem pelo menos um diálogo entre personagens. As fichas de trabalho partiram todas do mesmo indutor, mas tinham uma vez mais perguntas diferenciadas, consoante o nível de dificuldade de cada grupo.

Na antecipação das dificuldades dos alunos, uma vez mais, registei-as numa pequena planificação, acompanhando-as com possíveis propostas de as ultrapassar, como ilustra o quadro 13.

Quadro 13- Planificação de dificuldades previstas e propostas de como as ultrapassar

Dificuldades previstas na realização da tarefa	Propostas de como as ultrapassar
Os alunos poderão ter dificuldade na interpretação da obra	A partilha de ideias em voz alta poderá ajudar
Os alunos poderão ter dificuldades na descrição do que vêem na obra	As “pistas” poderão auxiliar nesta fase
Os alunos poderão ter dificuldade em distinguir o que vêem em primeiro e segundo plano	Explicar o que se entende por primeiro plano e segundo plano, de forma a simplificar esta diferença na análise da obra
Os alunos poderão não conseguir realizar uma história coesa incluindo o diálogo das personagens	Explicar as características de um texto conversacional, no qual devem inserir as falas das personagens, colocando a pontuação de forma correta.

De uma forma geral, tinha a certeza de que a maior parte dos alunos iria tentar superar as dificuldades que tinha previsto, no entanto, para os alunos com mais dificuldades preparei diferentes estratégias que me pudessem ajudar na apresentação da tarefa de forma a que estes não ficassem prejudicados. Estas estratégias passaram uma vez mais por estar mais perto deles, auxiliando-os na leitura e na interpretação das perguntas e na construção de respostas lógicas em conjunto e na sua posterior escrita autónoma.

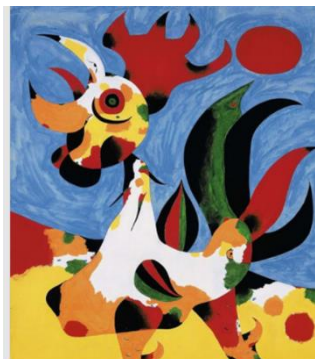
1.3.2. Condução da tarefa

De forma a introduzir esta tarefa, comecei por apresentar a obra “El Gallo” de Joan Miró numa apresentação Power Point digitalizando-a no quadro interativo da sala de aula. Esta apresentação, continha a obra de Miró, uma breve biografia do autor e por último a análise detalhada de algumas características dessa mesma obra, como é possível observar nas imagens seguintes.

Uma imagem vale mais que mil palavras

4º ANO
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Figura 11- Texto apresentado com anotações de pergunta e resposta



“El Gallo”

Joan Miró

Figura 12- 3ª intervenção - Obra de Joan Miró – El Gallo

Organizei a sala de forma a que todos os alunos conseguissem visualizar claramente o que iria ser apresentado e para isso coloquei as cadeiras junto ao quadro interativo, criando assim um espaço que viria a ser utilizado para o debate de ideias.

Digitalizei a minha apresentação de forma a dar início à tarefa e de imediato, um dos alunos questionou-me sobre o que iríamos realizar ao qual respondi que iríamos analisar uma obra de um autor bastante conhecido. Segui a minha apresentação, digitalizando a obra de Miró e o entusiasmo foi bastante por parte dos alunos, como ilustra o episódio 8:

Episódio 8:

Maria: Professora essa imagem faz-me lembrar um galo.

Eu: Ora muito bem... é isso mesmo que vamos fazer, mas por agora individualmente e em silêncio. Vamos olhar para esta obra, analisá-la e depois pensar no que ela nos faz lembrar.

Francisco: Mas não podemos falar em conjunto sobre a imagem?

Eu: Por agora, vamos observar e analisar individualmente e a seguir vamos conhecer o artista que fez esta obra e partilhar todas as nossas ideias.

Os alunos começaram a olhar para a obra e a analisá-la.

Passado alguns minutos, depois de perceber que já todos tinham observado e pensado sobre a obra, coloquei a informação relativa ao artista Joan Miró.



Nome: Joan Miró

Nasceu: 1893 em Barcelona

Faleceu: 1983

Foi um importante pintor, gravador, escultor e ceramista espanhol.

Criador de formas, figuras coloridas, imaginárias e símbolos próprios formados por manchas e por linhas carregadas que caracterizou toda sua obra.

Figura 13- - 3ª intervenção - Biografia apresentada sobre Joan Miró

Comecei por pedir a um dos alunos que lesse a informação que estava no quadro interativo e pedi aos restantes que me resumissem esta informação.

Episódio 9:

Eu: Muito bem, vamos lá então tentar perceber toda esta informação. Quem consegue simplificar tudo o que a Maria leu para que todos consigam entender?

Carlos: Eu acho que consigo, professora.

Eu: Vamos lá então...

Carlos: O senhor chama-se Joan Miró (algumas dificuldades em dizer o nome do artista), nasceu em 1893 em Barcelona e morreu no ano de 1993...

Interrompendo o aluno, questionei a turma:

Eu: Quantos anos esteve vivo este senhor? Quem consegue dizer rapidamente?

Vários alunos: 100 anos!!

Eu: Boa! Já viram... 100 anos... Um centenário!!! Desculpa Carlos, podes continuar a tua explicação.

Carlos: E só falta dizer que foi um grande pintor, fez várias obras e eram todas cheias de formas, figuras coloridas, com manchas, linhas e... isso é que caracterizava as suas pinturas.

Eu: Muito bem! Mais alguém tem alguma coisa a acrescentar?

Maria: O Carlos explicou tudo bem professora...

Eu: Perceberam todos? Vamos continuar então.

Prossigui com a apresentação, digitalizando a obra no quadro interativo e dei início à análise coletiva da obra El Gallo. Com o auxílio das perguntas que coloquei na apresentação, juntamente com a obra, comecei por questionar os alunos sobre o que lhes fazia lembrar a figura 14 e a partir daí desenrolou-se um debate, relatado no episódio seguinte.

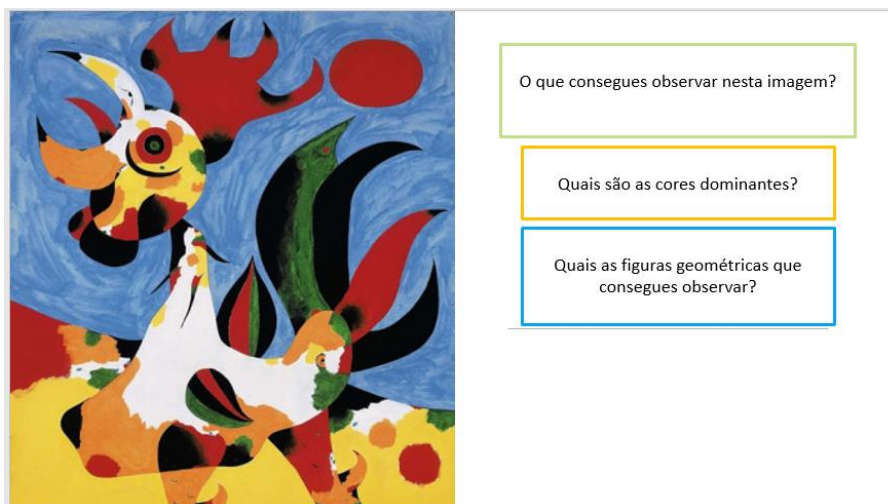


Figura 14- 3ª intervenção - Obra El Galoo de Joan Miró apresentada à turma

Episódio 10:

Eu: Vamos observar a imagem com atenção. Vou colocar algumas perguntas e quem quiser responder coloca o dedo no ar. O que vos faz lembrar esta obra?

Vários alunos: Eu quero dizer professora! Eu sei, eu sei! Posso dizer professora?

Eu: Têm de colocar o dedo no ar, assim ninguém se entende e eu vou dar oportunidade a todos para partilharem.

Os alunos fazem silêncio e colocam o dedo no ar como pedido

Eu: João, partilha connosco a tua ideia

João: Professora, quando olho para essa obra vejo um galo, mas a obra já se chama El Gallo... mas também vejo o céu, a areia e um sol.

Eu: Muito bem, quem quer partilhar mais?

Alguns alunos colocam o dedo no ar

Jéssica: Eu também vejo o galo, vejo a crista dele, a cauda, as patas, a cabeça...

Entretanto uma aluna coloca o dedo no ar

Eu: Jéssica, muito bem e consegues observar mais alguma coisa?

Jéssica: Não...

Eu: Muito bem, Lara tens o dedo no ar, diz lá

Lara: Professora, eu vejo o olho, a língua, as asas e tem o bico aberto.

Eu: Muito bem! Eu também consigo visualizar isso tudo, podes vir até aqui ao quadro para apontares e dizeres o que te parece?

A aluna dirige-se com entusiasmo para o quadro e começa por apontar para o olho do galo

Lara: Aqui é o olho professora

Eu: Sim, também considero que seja o olho, mas que forma geométrica é que tem?

Lara: Um círculo

Eu: Isso mesmo! Quem mais consegue identificar outras formas?

Alguns alunos responderam identificando as partes do corpo do galo com as formas geométricas

Eu: E as cores que dominam esta obra? Quais são?

...

A partir desta pergunta, pedi aos alunos que olhassem para a obra e identificassem e associassem as cores dominantes com algumas características ou emoções que a obra lhes poderia transmitir. A maioria respondeu que ao observar as cores da obra, estas lhes transmitiam alegria e também alguma calma.

Após esta partilha, pedi aos alunos que se sentassem nos lugares estipulados, enquanto grupo de trabalho e distribuí a ficha de trabalho nº.3. Realizei uma breve explicação sobre a mesma e pedi-lhes que tivessem muita atenção e originalidade aquando a construção da história, presente na última pergunta. Os alunos começaram a realizar a ficha e dirigi-me para junto do G3, auxiliando-os na interpretação da sua ficha de trabalho, nunca deixando de acompanhar também o trabalho dos restantes. Para o grupo com mais dificuldades, coloquei a mesma pergunta introdutória das outras fichas, mas desta vez decidi realizar um trabalho bastante diferente do até então. Uma vez que a ficha de trabalho se centrava na observação e interpretação de uma obra de Joan Miró, pedi aos três alunos deste grupo, um de cada vez, e com o auxílio da minha colega de estágio, que descrevessem oralmente o que observavam naquela imagem. Os alunos descreviam, auxiliados na organização do discurso e este era escrito numa folha à parte para que eles posteriormente o copiassem para a ficha de trabalho. Esta fase de descrição, foi realizada com alguma dificuldade, mas a cópia para a ficha de trabalho realizou-se satisfatoriamente. De seguida, a última pergunta pedia que inventassem uma história, incluindo algumas personagens e a contassem oralmente. O mesmo processo era realizado nesta fase, as professoras ajudavam na organização da história, escrevendo no papel e os alunos posteriormente copiavam-na.

O seguinte episódio, ilustra as dificuldades que o aluno apresentou na realização desta atividade.

Episódio 11

Eu: Lucas, consegues dizer-me o que consegues observar nesta imagem?

Observa a imagem e olha para mim...

Lucas: Animais e o céu

Eu: Boa! Que animais é que vês?

Lucas: Cobra, pássaro, pato, lobo e gaivota

Eu: E mais? Eu vejo aqui uma estrela (*aponto para a estrela*)

Lucas: Ah sim! Aqui um olho, o sol, flores e aqui (*aponta para um triângulo, mas não consegue dizer o nome da forma*)

Eu: Uma forma geométrica sim... um...

Lucas: Tem três bicos...

Eu: Será um quadrado? Círculo?

Lucas: Um círculo aqui (*apontando*)

Eu: Sim, e aquele é um triângulo

Lucas: Sim professora é isso

Eu: Então vamos lá agora escrever o que disseste aqui na ficha

Comecei a escrever as palavras que o aluno me disse numa folha e ele ia copiando para a ficha de trabalho.

A fase final desta atividade, desenrolou-se na discussão coletiva, que foi realizada em torno das três fichas de trabalho. Foi realizada oralmente, começando pela análise conjunta da obra. A primeira pergunta pedia que os alunos dessem um título à obra e selecionei alguns deles para partilharem as suas respostas. Na sua maioria, os títulos foram baseados nas figuras que faziam lembrar animais, como por exemplo “Os animais”; “Os estranhos animais”; “A minhoca medricas”; “Os monstros”. De seguida, pedi que partilhassem o que descreveram ao analisar a obra (pergunta 2). Neste processo, a maior parte dos alunos partilhou a sua descrição, lendo o que tinha escrito na ficha de trabalho e os alunos com dificuldades foram motivados a participar, sendo auxiliados pelos seus colegas na leitura e partilha da informação. Por fim, a terceira e última pergunta desta atividade solicitava que os alunos inventassem uma história, na qual deveriam incluir algumas personagens. Com a partilha das suas histórias e o entusiasmo evidente ao longo deste processo, a discussão coletiva prolongou-se para além da hora do intervalo. Decidi que depois do intervalo continuaríamos a partilha por mais meia hora, de forma a não prejudicar o plano diário proposto para aquele dia.

1.3.3. Desafios encontrados

A exploração desta tarefa revelou-se um grande desafio, desde a preparação até à elaboração da mesma. A idealização das fichas de trabalho tendo como ponto de partida a mesma imagem indutora, para o grupo de alunos com mais dificuldades, revelou-se bastante desafiador. Sabia que queria o mesmo tipo de atividades, mas teria de adaptá-las de forma bastante diferente, tendo em conta as dificuldades do grupo. Para este tipo de atividade, propus que os alunos deste grupo, se exprimissem oralmente em vez de passarem de imediato à escrita. No entanto, tinha bastante receio que este tipo de diferenciação não resultasse.

Relativamente à monitorização da tarefa, optei inicialmente por apresentar a primeira parte da aula, de forma a que os alunos já se sentissem preparados para a elaboração da ficha de trabalho, uma vez que a ficha seguia a mesma tipologia da apresentação. A gestão do tempo revelou-se

uma vez mais a principal dificuldade, mas desta vez devido ao entusiasmo por parte dos alunos na atividade. Por isto, prolonguei a atividade no horário estipulado de modo a aproveitar todo o empenho na atividade.

Nesta discussão coletiva, uma vez que as fichas de trabalho seguiam basicamente o mesmo registro, foi realizada sem grandes dificuldades. A realização da discussão coletiva referente à anterior atividade, deu-me segurança para este momento e por isso, mostrei-me confiante na sua dinamização. O entusiasmo dos alunos, deu-me a certeza de que a realização do meu projeto estava no caminho certo.

Comentário

Durante esta intervenção senti-me muito mais confiante, o que me deu a segurança necessária para incentivar os alunos a partilharem as suas ideias e explicações com o resto da turma. Também os alunos se mostraram mais entusiasmados nesta fase, uma vez que as discussões coletivas já começavam a ser mais usuais em sala de aula.

1.4. 4ª Intervenção – Não havendo energia (uma história baralhada)

A tarefa “Não havendo energia (uma história baralhada)” (apêndices 8, 9, 10 e 11) foi proposta no dia 21/05/2019 e explorada no período da manhã. O nome dado a esta tarefa relaciona-se com o texto que selecionei para esta atividade. O texto “Não havendo energia”, é da autoria do escritor António Torrado, e foi retirado do Livro *100 Histórias à janela*. Esta tarefa foi uma vez mais realizada tendo em conta o principal tema da Diferenciação Pedagógica e por isso foi idealizada e posteriormente realizada com diferentes níveis de dificuldade. No entanto, foi bastante diferente de todas as outras atividades, uma vez que o texto indutor foi diferente para o grupo G3. Esta diferença, justifica-se devido ao facto de gradualmente ter aumentado o nível de “dificuldade” no decorrer das semanas em que fui realizando as minhas intervenções. Por isto, sabia que os alunos do grupo G3 não conseguiriam realizar a leitura do mesmo texto e sua posterior interpretação. Para este grupo, utilizei um texto da escritora Margarida Fonseca Santos intitulado como “Um dia na praia”. Dentro do grupo com mais dificuldades, realizei ainda uma ficha de trabalho diferenciada das restantes, uma vez que as dificuldades eram semelhantes, mas um dos alunos apresentou sempre muitas dificuldades na leitura e interpretação autónoma das atividades anteriores. O texto indutor foi o mesmo para os três alunos deste grupo.

O principal objetivo desta quarta tarefa, passou pela compreensão e interpretação de um texto, que neste caso, já apresentava um nível de complexidade mais avançado. Passou também pela reorganização do texto, pela divisão do texto em três partes distintas (introdução, desenvolvimento e conclusão) e por fim o reconhecimento de palavras desconhecidas por parte dos alunos, através de partilha e de pesquisa no dicionário.

O enunciado dos dois grupos com menos dificuldades, centra-se na história de um aspirador que tinha sido levado para uma casa em que não existia energia. Toda a história é desenrolada em torno de vários eletrodomésticos e da dona da casa. No final, pode ser retirada uma moral da história. Para o grupo com mais dificuldades utilizei um texto simples, que narra a primeira vez de um cão numa praia, acompanhado pelo seu dono.

1.4.1. Preparação da tarefa e discussões

A escolha desta tarefa, centrou-se nos objetivos que estipulei para a sua realização. A seleção do texto “Não havendo energia...” do escrito António Torrado adequou-se a todos os objetivos e era adequado também para a turma, uma vez que o texto teria de ser simples, mas ao mesmo tempo teria de cativar o interesse dos alunos na sua leitura e interpretação.

Para esta atividade, achei importante preparar uma apresentação explicativa sobre como devemos proceder na reorganização de textos e quais as partes que devemos ter em consideração aquando esta tarefa. À apresentação dei o nome “Reorganizar textos” e comecei por questionar os alunos com a pergunta “O que devemos inserir num texto?” Esta pergunta foi a grande impulsionadora de todo o decorrer da apresentação. Os seguintes diapositivos introduziam as partes principais de um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão e cada um destes diapositivos era acompanhado pela explicação do que cada uma dessas partes deve conter. No final da apresentação, coloquei um texto retirado do manual dos alunos para que em conjunto realizássemos a sua leitura e posteriormente o dividíssemos nas três partes principais, tendo em conta a explicação realizada anteriormente. Esta apresentação tornou-se o ponto de partida para o seguimento da ficha de trabalho, uma vez que era pedido que reorganizassem o texto tendo em consideração as explicações da apresentação inicial.

Como já referi anteriormente, para esta tarefa realizei fichas de trabalho que partiram de textos introdutórios diferentes, devido às dificuldades demonstradas pelos alunos do grupo G3, ao longo das atividades anteriores. Os alunos conseguiram sempre realizar o que lhes foi pedido nas atividades, no entanto, desempenhavam-nas sempre com auxílio dos professores. Para esta atividade, queria torná-los mais autónomos, de forma a mostrar-lhes que devem confiar mais em si e nas suas capacidades.

O texto que coloquei nas fichas de trabalho dos grupos G1 e G2 requeria uma grande concentração por parte dos alunos, de forma a posteriormente conseguirem responder às perguntas de interpretação, sem grandes dificuldades. A ficha de trabalho elaborada para o G1 consistia na reorganização do texto por partes, na qual baralhei o texto em quatro partes distintas e os alunos teriam de fazê-las corresponder à introdução, desenvolvimento e conclusão, na qual duas dessas partes faziam parte do desenvolvimento. A segunda pergunta, pedia aos alunos que copiassem a parte que consideravam ser a introdução do texto e por último era pedido que

tentassem adivinhar o significado de palavras do texto que não conhecessem o seu significado, ainda sem consultar o dicionário. A ficha de trabalho elaborada para o G2 baseou-se na mesma tipologia, mudando apenas a pergunta que solicitava a cópia de uma parte do texto, nesta pedia que copiassem a conclusão do texto. No caso da tarefa para o G3, coloquei um texto mais simples e a tarefa era bastante diferente das restantes. Dentro desta tarefa, houve ainda duas variantes, em que a ficha destinada ao aluno com mais dificuldade, continha o texto e solicitava a procura de vogais em algumas palavras do texto. Por fim, pedia que realizasse uma ilustração da história. As outras tarefas deste grupo, continham o texto e apenas quatro perguntas. A primeira, perguntava qual o título do texto, a seguinte, questionava os alunos sobre quem era o narrador da história, a terceira pedia que os alunos encontrassem algumas palavras no texto e por fim solicitava a cópia das primeiras três frases do texto. Nesta tarefa todas as perguntas estavam destacadas a negrito, de forma a distinguir as perguntas das restantes indicações presentes na ficha.

Para iniciar a realização da ficha de trabalho, cada aluno leu o texto individualmente, dando apenas auxílio ao grupo G3. No final da ficha de trabalho, seria realizada a correção das fichas de trabalho dos grupos G1 e G2, de modo a partilharmos ideias e tirar dúvidas. A correção da ficha do G3, seria realizada posteriormente, em conjunto com os três alunos. Esta correção individualizada deve-se ao facto da ficha não ser a mesma e assim dedicar mais tempo individualizado a estes alunos. Enquanto realizaria a correção dos outros grupos, estes alunos realizariam uma atividade extra que lhes entregaria.

Tal como em todas as tarefas, antecipei sempre possíveis resoluções dos alunos e dificuldades que poderiam surgir no seu decorrer. Para isso, uma vez mais realizei a sua planificação, ilustrada no quadro 14.

Quadro 14- Planificação de dificuldades previstas e propostas de como as ultrapassar

Dificuldades previstas na realização da tarefa	Propostas de como as ultrapassar
Os alunos poderão ter dificuldade na compreensão dos conteúdos apresentados na apresentação Power Point – estes conteúdos já tinham sido introduzidos no ano passado pela professora titular e os alunos poderão não se lembrar	A explicação e a apresentação destes conteúdos podem colmatar as dificuldades existentes e relembrar os conteúdos esquecidos
Os alunos poderão ter dificuldade na interpretação do texto	A leitura atenta e cuidadosa poderá auxiliar, desta vez optei por não ler em “voz alta”
Os alunos poderão ter dificuldade na reorganização do texto	Devem ter em atenção as dicas colocadas na ficha de trabalho, relativamente à introdução, desenvolvimento e à conclusão, de forma a auxiliar nesta fase

Os alunos poderão ter dificuldade a identificar o significado de palavras desconhecidas	Poderão em pequenos grupos partilhar ideias de qual o significado das palavras que não conhecem
-----------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

Mesmo com todas estas dificuldades que previ e sabendo que esta era a atividade mais desafiadora que tinha apresentado até ao momento, tinha a certeza de que os alunos iriam tentar superar as dificuldades. No entanto, para os alunos do grupo G3, preparei estratégias diferentes de forma a auxiliá-los e acompanhar sempre o seu trabalho.

1.4.2. Condução da tarefa

Durante esta dinamização centrei-me na apresentação da tarefa, na monitorização e no acompanhamento do trabalho de todos os alunos. Iniciei esta atividade com a apresentação à turma de um Power Point informativo com a temática da reorganização de textos. Esta apresentação começa por questionar os alunos com a pergunta: “O que devemos inserir num texto?”. Com esta pergunta, pretendo que os alunos tirem partido dos seus conhecimentos anteriores, de forma a conseguirem estabelecer ideias e responder de forma pensada a esta pergunta.



Figura 15- 3ª intervenção - Obra El Galoo de Joan Miró apresentada à turma

O que devemos inserir num texto?

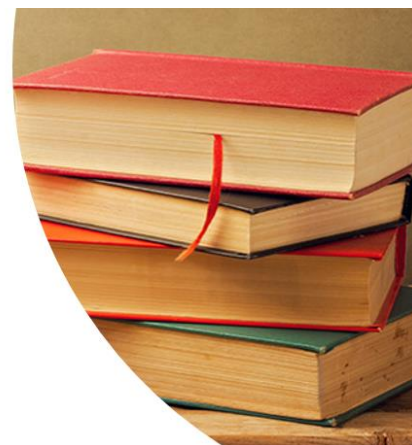


Figura 16- 4ª intervenção - Apresentação tarefa- Reorganizar textos

Com a pergunta colocada, os alunos começaram a colocar os dedos no ar para responderem. Pedi-lhes que pensassem bem no que iriam responder antes de quererem partilhar as suas ideias e pedi também que anotassem no caderno o que queriam dizer, para não se esquecerem. Enquanto dei mais uns minutos para os alunos pensarem e anotarem sobre a pergunta, distribui aos alunos do grupo G3 as fichas de trabalho, pedindo-lhes que fossem lendo devagarinho e posteriormente lessem em grupo, de forma a que o aluno com mais dificuldades percebesse o texto. Devido às dificuldades na leitura, contei uma vez mais com a ajuda da minha colega de estágio que os acompanhou nesta primeira parte da atividade. Voltei a centrar-me no grande grupo e pedi que começassem a partilhar com os colegas, as suas anotações e o que pensaram durante aqueles breves minutos. O episódio 12 retrata o início desta atividade.

Episódio 12:

Eu: Meninos, vamos lá dedos no ar para partilhar as ideias e o que sabem sobre esta pergunta.

Alguns alunos colocam o dedo no ar

Eu: João, podes começar

João: Professora, eu acho que o que todos os textos devem ter é a nossa imaginação e depois dependendo do texto que é, podemos criar personagens, inventar, e também temos de colocar pontuação.

Eu: Pontuação, sim! Mas o que é que um texto tem mesmo de ter? São três partes principais, que organizam o texto e lhe dão sentido

Os alunos mostram-se confusos...

Eu: Quando vamos escrever um texto... o que temos de pensar logo inicialmente?

Maria: Temos de dar o título!

Eu: Sim, também, mas isso não é sempre o nosso pensamento inicial... Quem sabe?

Luís: Temos de pensar como vai começar a história!

Eu: Exatamente Luís, muito bem! Mas essa parte inicial da história tem um nome...

Maria: Eu sei, professora... Introdução!

Eu: Exatamente! E mais? Já descobrimos e relembrámos uma das três partes e quais são as que outras?

Luís: Eu sei! Introdução, desenvolvimento e fim.

Eu: É o fim da história tens razão, mas tem outro nome

João: Conclusão...

Eu: Isso mesmo! Já sabemos então o que devemos inserir sempre nos nossos textos. Mas os vossos colegas também tinham razão, devemos sempre colocar o título, pontuação adequada e dar asas à nossa imaginação!

De seguida, continuei a minha intervenção, apresentando os slides ilustrados nas imagens 17, 18 e 19.

O que devemos inserir num texto?

1º - Introdução

- Apresenta a situação inicial da história.
- Localiza a ação (onde e quando se passa a história).
- Descreve e apresenta as personagens.




Figura 17- 4ª intervenção - Apresentação tarefa- Reorganizar textos

O que devemos inserir num texto?

2º - Desenvolvimento

- Conta a ação (o que acontece na história) – por exemplo, quando acontece um problema e é preciso resolvê-lo.




Figura 18- 4ª intervenção - Apresentação tarefa- Reorganizar textos

O que devemos inserir num texto?

3º - Conclusão

- Apresenta o final da ação – por exemplo, quando se encontra a solução para um problema.

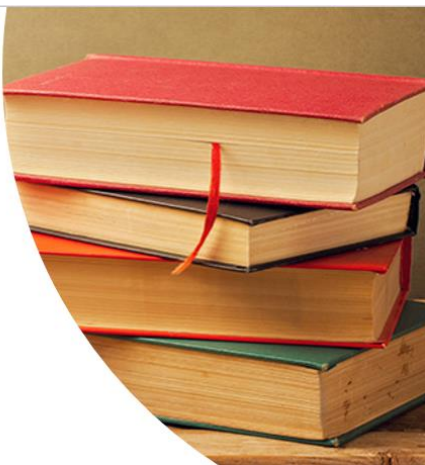


Figura 19- 4ª intervenção - Apresentação tarefa- Reorganizar textos

Para a apresentação desta informação, pedi a colaboração de alguns alunos para lerem em voz alta e fui explicando cada uma das partes detalhadamente. Durante a explicação não existiram grandes dificuldades na sua compreensão. O episódio seguinte, relata um momento desta apresentação.

Episódio 13:

Catarina: Professora, mas quando estamos a escrever o desenvolvimento da nossa história... temos de seguir a ideia da introdução, depois acabar a nossa história e tem de fazer sentido.

Eu: Claro, mas quando estamos a terminar a nossa história já estamos a escrever a conclusão do nosso texto, já não faz parte do desenvolvimento

Aproveitando a oportunidade, sigo para o próximo diapositivo com a explicação referente à conclusão

Catarina: Mas como fazemos essa separação?

Eu: A separação não precisa de ser evidente, mas podes por exemplo colocar um parágrafo e voltar à ideia principal do texto, de forma a concluí-la. Também há palavras que podes introduzir que dão a entender que vais terminar a tua história, como por exemplo: por fim... no dia seguinte... passado alguns anos...

Luís: Professora, também podemos fazer uma moral da nossa história.

Eu: Exatamente, podemos associar uma moral à nossa história ou uma lição que retirámos ao ler aquele texto.

Prossigui com a apresentação do diapositivo referente à conclusão e seguidamente apresentei um texto retirado do manual dos alunos. Solicitei a alguns alunos a leitura em voz alta e pedi-lhes que posteriormente o dividissem nas três partes principais – introdução, desenvolvimento e conclusão. As imagens 20 e 21 mostram os diapositivos apresentados.

Os óculos do mágico

Naquela noite, depois de jantarmos, o pai pediu ao Tomás que me ajudasse a arrumar a cozinha, porque queria muito começar a ler o livro Como fazer truques de magia.

Lá dentro da sala, no cadeiraõ de braços, o pai estava concentradíssimo na leitura do manual que o ilusionista tivera a gentileza de lhe oferecer.

Passado algum tempo, o pai viria a comprar um livro mais completo, e a esse livro seguiram-se outros, sempre com truques mais ambiciosos e mais difíceis de realizar. Truques que nos encheram a infância de uma magia muito mais bonita do que a do ilusionista do circo, porque era o pai quem a fazia.

O pai foi buscar o seu material de ilusionismo e mandou-nos apagar as luzes da sala. Depois, pediu que nos sentássemos e foi acender uma vela que colocou sobre a mesinha em frente ao sofá.

Nós estávamos expectantes e olhámos para ele sem pestanejar.

Então, antes de iniciar o primeiro truque, o pai tirou da caixa pequena, uns óculos e pô-los. Eram óculos de aros pretos, grossos e redondos, um bocado grandes demais para a cara dele, de maneira que ele ficava com um ar cómico.

- Estes óculos que acabei de colocar – começou ele – foram-me oferecidos pelo mágico que vimos no circo, o grande Pepe, e são óculos... mágicos! Quem os usar, sabendo dizer as palavras certas, ganha um poder extraordinário!

Deu-se então o início à sessão de ilusionismo. O primeiro truque foi feito com moedas que desapareciam magicamente da mesinha. Seguiu-se um número mais difícil com uns lenços de várias cores que iam saindo dos bolsos do ilusionista amador. Os aplausos redobram de intensidade! Finalmente, a coroa de glória foi um truque com um baralho de cartas, que mereceu que todos o aplaudissem de pé.

Um triunfo absoluto! O pai esmerara-se, como sempre.

Estávamos maravilhados com a sua atuação e abraçámo-nos à roda da cintura, os três ao mesmo tempo.



Figura 20- - 4ª intervenção - Apresentação de um texto retirado do manual dos alunos

Os óculos do mágico

<p>Naquele noite, depois de jantar... Como fazer truques de magia... Lá dentro da sala, no cadeiro... lhe oferecer.</p>	<p>INTRODUÇÃO</p>
<p>Pouco tempo depois, o pai veio a comprar um livro mais completo, e esse livro seguia com truques mais ambiciosos e mais difíceis de realizar. Truques que nos encheram a infância de uma magia muito mais bonita do que a do ilusionista do circo, porque era o pai quem a fazia.</p> <p>O pai foi buscar o seu material de ilusionismo... Depois, pediu que nos sentássemos e foi acender uma vela que colocou sobre a mesa.</p> <p>Nós estávamos expectantes.</p> <p>Então, antes de iniciar o primeiro truque, o pai colocou os óculos de aros pretos, grossos e redondos, e um ar cómico.</p> <p>- Estes óculos que acabei de colocar – começou ele – foram-me oferecidos pelo mágico que vimos no circo, o grande Pepe, e são óculos... mágicos! Quem os usar, sabendo dizer as palavras certas, ganha um poder extraordinário!</p>	<p>DESENVOLVIMENTO</p>
<p>Deu-se então o início à sessão de ilusionismo. O primeiro truque foi feito com moedas que desapareciam magicamente da mesinha. Seguiu-se um número de cartas que iam saindo dos bolsos do ilusionista amador. Os outros truques com um baralho de cartas... vitória foi um triunfo absoluto! O pai esmerava-se.</p> <p>Estávamos maravilhados com a sua atuação e abraçamo-nos todos ao mesmo tempo.</p>	<p>CONCLUSÃO</p>




Figura 21- 4ª intervenção - Apresentação e divisão das três partes principais que um texto deve incluir

Depois da leitura do texto, os alunos começaram a divisão do texto, tendo em conta a explicação anterior. Nesta fase, existiram algumas dúvidas e de forma a responder a todas elas, decidi realizar uma breve discussão de ideias, em que os alunos exponham as principais dificuldades e em conjunto chegávamos à resposta mais adequada. O episódio seguinte, mostra a dúvida que gerou mais confusão em todo este processo.

Episódio 14:

João: Professora, a minha dúvida é onde separamos o desenvolvimento da conclusão

Maria: Eu acho que sei, professora.

Eu: Então vamos lá olhar para o texto mais uma vez e ver onde pode começar a conclusão

Maria: No último parágrafo...

Eu: Onde fica o último parágrafo? Quem quer ir ao quadro apontar?

Vários alunos colocaram o dedo no ar e eu seleccionei um deles. O aluno aponta para a última frase, que indica o último parágrafo

Maria: Não, não é esse! (*mostra-se confusa*)

Eu: Então, onde fica o último parágrafo? O Francisco apontou para aqui... (*aponto para a última frase, que indica corretamente o último parágrafo*) Está certo ou não?

Os alunos pensam e de imediato respondem que sim

Maria: Ah pois! O último parágrafo é esse. Eu pensava que começava aqui. (*apontando para a frase que diz “Deu-se então o início à sessão de ilusionismo.”*)

Eu: Não, aí fica o penúltimo parágrafo... Pronto, então já vimos onde está o último parágrafo, agora vamos descobrir onde começa a conclusão deste texto.

João: Eu acho que pode começar aqui (*aponta para o penúltimo parágrafo*) ou aqui (*aponta para o último parágrafo*) não sei, não tenho a certeza.

Eu: Vamos recapitular... o que tem de estar presente numa conclusão de um texto?

Vários alunos: O final da história.

Eu: Sim, mas nesse final temos de retomar a ideia principal do texto e concluir a nossa história, certo?

Vários alunos: Sim!

Maria: Já sei, sendo assim...

Eu: Calma Maria, vamos ver então onde pode acabar o desenvolvimento...

Faço a leitura do desenvolvimento em voz alta e peço aos alunos para me interromperem quando acharem que estou a começar a ler a conclusão.

Eu: “Deu-se então...”

Alguns alunos: Aí professora!

Eu: Acham que é aqui?

Mostram-se pensativos, devido á minha pergunta...

Marco: Sim! É aí.

Eu: Mais alguém tem a certeza que é aqui?

Maria: Eu!

Eu: Claro, é aqui, mas como percebemos e temos a certeza?

Maria: Porque vai acabar a história ... e porque tem as ideias iniciais do desenvolvimento, que são os truques de magia que o pai apresentou

Eu: Muito bem! É isso mesmo. E conclui a história dizendo que todos adoraram os truques que ele apresentou e dão um abraço em conjunto.

João: Pois é!

Eu: Quem não percebeu? Dúvidas?

Nenhum dos alunos se mostrou confuso, por isso finalizei a apresentação

No seguimento desta apresentação e desta partilha de ideias, informei os alunos que iríamos prosseguir com a realização de uma ficha de trabalho. Distribui-a, dando as respetivas fichas ao grupo correspondente e pedi que cada aluno fizesse a leitura autónoma, com muita atenção. Depois de lerem o texto, realizei uma breve explicação sobre o enunciado da mesma, de forma a dar a compreender o que se pretendia em cada uma das perguntas. De imediato os alunos começaram a realizá-la, sem existirem grandes complicações na interpretação dos enunciados. Nesta fase, direcionei-me para o grupo G3. Neste dia, apenas um dos alunos deste grupo estava presente. Auxiliei-o na leitura e expliquei-lhe o que teria de fazer posteriormente em cada pergunta. No final da leitura, pedi que realizasse oralmente o resumo da história que tínhamos acabado de ler. Mesmo sendo necessário o incentivo e a recordação de alguns períodos da história, conseguiu realizá-lo bastante bem. A realização da ficha de trabalho do grupo G3, não foi

realizada, uma vez que o aluno foi direcionado para o momento de apoio, com o professor de apoio. Guardei a realização desta ficha de trabalho para outro momento.

No final da realização da ficha de trabalho por parte dos grupos G1 e G2, realizámos a leitura do texto e a correção da ficha conjuntamente. Desenrolou-se a discussão coletiva, que se realizou em torno da organização do texto nas três partes principais. Na grande maioria, os alunos conseguiram separar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão corretamente. Os alunos que não realizaram corretamente esta separação foram auxiliados pelos restantes. Pedi a três alunos que se dirigissem à frente da turma e explicassem como separaram cada parte do texto, ou seja, cada um desses três alunos era responsável por ler uma das partes do texto e posteriormente explicar à turma o que o tinha levado a perceber que aquela parte seria a introdução, o desenvolvimento ou a conclusão. No episódio 15, podemos observar a explicação de um desses alunos.

Episódio 15:

O Carlos foi selecionado por mim para ler e apresentar à turma a introdução do texto presente na ficha de trabalho

Começou por ler a introdução do texto e explicou...

Carlos: Eu escolhi esta parte para a introdução, porque é o início do texto, apresenta a história, que é sobre um aspirador e os outros eletrodomésticos que viviam na mesma casa, diz onde se passa a história... que é numa casa onde não há eletricidade e apresenta as personagens que são: o aspirador, a batedeira, o frigorífico, o aquecedor, a ventoinha e mais alguns eletrodomésticos.

Olha para mim de forma a verificar a sua resposta

Eu: Muito bem! É isso mesmo, estou muito orgulhosa com o teu trabalho. Agora o desenvolvimento...

Conclui esta atividade com a explicação por parte dos três alunos.

1.4.3. Desafios encontrados

Do início ao fim, esta foi a tarefa que se revelou mais desafiante para mim, desde a sua escolha, preparação até à elaboração. A apresentação Power Point, foi o primeiro desafio. Sabia que queria uma apresentação simples, mas que ao mesmo tempo transmitisse a informação necessária para os alunos a compreenderem. Comecei a prepará-la e tive muitas dificuldades em resumir toda a informação que tinha, de modo a não ficar demasiado extensa e exaustiva para os alunos daquela idade. A apresentação inicial, tinha informação a mais e demasiado extensa para que os alunos a compreendessem, por isso debrucei-me sobre o que tinha e resumi-a ainda mais. O passo seguinte, foi a escolha do texto para colocar na apresentação. Li vários textos, mas na minha opinião nenhum deles se encaixava para o tipo de apresentação que pretendia. Pesquisei

no manual dos alunos e coloquei o que achei que seria mais apelativo e mais fácil de compreenderem o que queria transmitir.

Para as fichas de trabalho, a escolha do texto foi outro grande desafio. Pesquisei uma vez mais, vários textos e todos me pareciam bastante complexos ou muito simples para o tipo de trabalho que queria realizar com a turma. Acabei por encontrar um texto de António Torrado que era indicado para o que pretendia, no entanto achei-o de difícil compreensão tendo em conta as dificuldades da turma com que estava a trabalhar. Mesmo assim, decidi arriscar e selecionei-o para a ficha de trabalho. Por outro lado, o texto para a ficha de trabalho do grupo G3, foi uma escolha simples e direcionada para o que queria realizar com este grupo.

Relativamente à apresentação da tarefa, optei por apresentar a primeira parte da aula, de forma a compreender se os alunos sabiam distinguir as três principais partes de um texto, que incluíam neste caso a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Uma vez que a maioria dos alunos conhecia estes conceitos, esta apresentação serviu para recordar e explicar quais as características de cada uma destas partes do texto. Muitos deles, recordavam-se dos nomes, mas não do que cada uma das partes continha, ou onde se situavam no texto. Esta apresentação fez com que os alunos se sentissem seguros e preparados para a realização da ficha de trabalho posterior.

A não realização das fichas de trabalho por parte dos alunos do grupo G3 foi outra das adversidades desta atividade. Consegui realizar a leitura do texto com dois dos alunos, uma vez que a terceira aluna não estava presente nesse dia, mas a resolução da ficha não foi realizada. Mesmo assim, consegui que o aluno com mais dificuldades realizasse a ficha de trabalho, no horário estipulado para a atividade nº5 (atividade final do meu projeto de investigação)

Nesta discussão coletiva, optei por incentivar os alunos a partilharem as suas respostas e as suas aprendizagens através da correção e da explicação dos três alunos selecionados. Nesta fase já me mostrei muito mais segura, uma vez que já era a quarta atividade que apresentava e o entusiasmo dos alunos mostrava-se grande aquando a realização destas atividades e sua posterior discussão/partilha.

Comentário

Esta tarefa foi a mais desafiante para mim em vários aspetos, mas também a que me proporcionou mais aprendizagens. Em primeiro lugar, o facto de estabelecer objetivos um pouco mais exigentes para a turma em questão fez com que se tornasse também mais difícil a minha intervenção. Também a não realização da ficha de trabalho por parte dos alunos do G3 me desmotivou um pouco, pois gostaria de vê-los na sala de aula e a trabalhar com dedicação na ficha que tinha preparado para eles. No entanto, a parte destinada para a discussão coletiva desenrolou-se muito bem, uma vez que me mostrei muito mais segura na sua dinamização.

1.5. 5ª Intervenção – O burro e o leão

A última tarefa do meu projeto, foi realizada no dia 28/05/2019 e dei-lhe o nome “O Burro e o Leão” (apêndice 11 e 12). O nome dado a esta tarefa relaciona-se com o texto selecionado, escrito por António Torrado. Uma vez mais, esta tarefa foi elaborada e desenvolvida consoante os grupos de trabalho estabelecidos para a turma em questão. Para o grupo G3, utilizei as fichas de trabalho elaboradas para a intervenção anterior, uma vez que os alunos não a tinham realizado, por falta de comparência à aula e um deles por estar no momento de apoio.

Os objetivos desta tarefa prendem-se com a compreensão e interpretação do texto; reconhecimento do significado de palavras desconhecidas; reconhecimento de antónimos e sinónimos; compreensão e conhecimento as partes principais de um texto narrativo e por fim com o reconhecimento da moral da história.

O enunciado da ficha de trabalho dos grupos G1 e G2 são iguais e centram-se na história de um burro que se nomeava rei dos animais por ter uma voz muito alta e um leão que o desafiava. A história desenrola-se em torno da ambição de um burro em ser o rei dos animais e de um leão que o desafia por ter a maior sombra do reino animal. No final da história existe uma moral e os alunos terão de a evidenciar. Para o grupo G, o texto relata a primeira vez de um cão numa praia, acompanhado pelo seu dono.

1.5.1. Preparação da tarefa e discussões

Para a escolha desta tarefa, pesquisei muitos livros e li muitos excertos de forma a conseguir encontrar um texto que se enquadrasse nos parâmetros que queria inserir nesta intervenção. Acabei por encontrar o texto “O Burro e o Leão” de António Torrado, que se adequava a todos os objetivos que tinha estipulado. Foi o texto mais complexo que inseri nas fichas de trabalho realizadas, desde o início das minhas intervenções com a turma.

Para esta atividade, não realizei nenhuma apresentação explicativa, pois queria que os alunos colocassem em prática todas as aprendizagens que tinham adquirido com as minhas intervenções. Comecei por solicitar a participação dos alunos para uma leitura inicial em voz alta e começámos por dividir alguns parágrafos para que alguns alunos lessem. Depois desta leitura, pedi a alunos selecionados por mim, que resumissem brevemente a história e que o dividissem nas suas partes principais (introdução, desenvolvimento e conclusão). Coloquei mais algumas questões que se relacionaram com conteúdos anteriores e seguiu-se a realização autónoma da ficha de trabalho.

Uma vez mais, dois dos alunos do grupo G3 não estiveram presentes na aula. No entanto, consegui que um deles realizasse a ficha de trabalho destinada.

Este texto, como já referi, requeria muita concentração na leitura e posterior compreensão por parte dos alunos. Para a ficha de trabalho do G1 coloquei perguntas de interpretação, nas quais os alunos só conseguiriam responder se tivessem uma total compreensão do texto. Da primeira para a última fui gradualmente aumentando a dificuldade de cada uma. Comecei por pedir que os alunos identificassem as personagens da história, de seguida, na segunda pergunta, pedi que identificassem o motivo da felicidade do burro, depois que explicassem o significado da expressão “Vozes de burro não chegam ao céu, evidenciada no texto. Coloquei ainda mais quatro perguntas, em que perguntava qual tinha sido a reação do burro quando apareceu o leão à sua frente, de seguida coloquei uma pergunta sobre uma frase que o burro tinha dito, pedindo a explicação do seu significado, ainda o que tinha feito o leão para mostrar ao burro que também era o rei dos animais e por fim perguntei qual era a moral da história, pedindo também que a explicasse brevemente. Finalizei a ficha de trabalho com um pequeno exercício de sinónimos e antónimos.

A ficha de trabalho elaborada para o G2, seguiu a mesma tipologia da ficha do G1, mas apliquei perguntas menos elaboradas, ou seja, eram mais simples e mais diretas, adequadas para as dificuldades daquele grupo. Por exemplo, na última pergunta em que pedia que os alunos explicassem a moral da história, na ficha do G1 a pergunta era: “Para ti, qual é a moral desta história? Explica-a” e na ficha do G2 era: “O que aprendeste com esta história? (moral da história).” Este género de diferenciação a nível das perguntas, auxilia os alunos dependendo do nível de dificuldades que apresentam. Um aluno inserido no grupo G2 apresentaria mais dificuldades na resposta à pergunta colocada na ficha do grupo G1. No entanto, não tenho dúvidas que algum dos alunos do G2 a conseguisse realizar, mas deste modo, torna-se mais adequado ao seu nível, não fazendo assim com que o aluno ache que não consegue, perdendo a confiança e a motivação de a realizar.

No caso da tarefa do G3, a tarefa foi a mesma preparada para a intervenção anterior.

Na conclusão da ficha de trabalho, seria realizada a correção das fichas de trabalho dos grupos G1 e G2. A correção da ficha do G3 iria ser realizada posteriormente, uma vez que a ficha era bastante diferente, dedicando assim mais tempo individualizado a estes alunos.

A antecipação de possíveis resoluções dos alunos e dificuldades que poderiam surgir foi uma constante ao longo de todas as intervenções. Para isso, realizei a última planificação, ilustrada no quadro 15.

Quadro 15- Planificação de dificuldades previstas e propostas de como as ultrapassar

Dificuldades previstas na realização da tarefa	Propostas de como as ultrapassar
Os alunos poderão ter dificuldade na interpretação e compreensão do texto	A leitura conjunta pode auxiliar os alunos nesta dificuldade

Os alunos poderão ter dificuldade na identificação das personagens principais do texto	Devem ter em atenção a interpretação do texto
Os alunos poderão ter dificuldade na explicação da expressão “Vozes de burro não chegam ao céu”	A partilha de ideias no momento de discussão coletiva podem elucidar os alunos nas suas dúvidas
Os alunos poderão ter dificuldades em identificar ou nomear uma moral da história	A explicação do que é uma moral da história e dando exemplos de algumas ideias podem ajudar
Os alunos poderão ter dificuldades na identificação dos sinónimos e antónimos das palavras apresentadas	Explicação antecipada do significado de sinónimo e antónimo

Com as dificuldades que poderiam surgir, identificadas e estipuladas e sabendo que era a última atividade que iria apresentar, tinha a certeza que os alunos iriam tentar superar-se e tentar dar o seu melhor. Para o grupo G3, preparei e idealizei estratégias de forma a auxiliá-los sempre no seu trabalho.

1.5.2. Condução da tarefa

No decorrer desta dinamização, centrei-me principalmente na leitura e na monitorização da tarefa. A tarefa iniciou-se com a leitura individual e posteriormente com a leitura conjunta e repartida por vários alunos. O único aluno do grupo G3 que esteve presente neste dia, foi iniciando a leitura do texto presente na sua ficha de trabalho, auxiliado pela minha colega de estágio, enquanto eu acompanhava a leitura dos restantes grupos. No final da leitura conjunta, coloquei algumas questões, de forma a perceber se os alunos tinham compreendido o texto. O episódio 16, retrata esse momento.

Episódio 16:

Eu: Muito bem, a leitura está concluída. Vou fazer agora umas perguntas sobre o que estivemos a ler, quem souber coloca o dedo no ar. Quem responder corretamente ganha pontos para inserir no Caderno de Pontos.

(Os alunos mostraram-se atentos e entusiasmados)

Eu: Aqui no texto diz que o burro zurrava e todos fugiam. O que quer isto dizer?

(Vários alunos colocam o dedo no ar e seleciono a Luísa para responder)

Luísa: É que o burro fazia barulho e os outros fugiam.

Eu: Mas que barulho?

Luísa: Zurrava...

Eu: E o que quer isso dizer?

Luísa: É o som que o burro faz.

Eu: Exatamente, é o som característico deste animal, que é o burro. Como por exemplo, nós dizemos que o cão....

Vários alunos: Ladra!!

Eu: Muito bem... Agora, há aqui outra frase que diz assim “Estava bem-disposto o leão. Tinha-se refastelado com um suficiente almoço de carne de javali que sobrara do jantar anterior.” O que nos diz esta frase?

(Alunos colocam o dedo no ar)

Eu: João, vamos a isso, diz lá!

João: Diz-nos que o leão estava bem disposto e tinha comido um belo almoço. Refastelado quer dizer.... (mostra-se pensativo)

Eu: Quem ajuda o João?

Maria: Que se sente bem, que está bem...

Eu: Querem ter a certeza do significado da palavra? Vamos aqui num instante ao dicionário online Priberam e já vamos tirar as nossas dúvidas.

No quadro interativo, pesquisei no site Priberam o significado da palavra refastelado e que nos mostrou a seguinte imagem:

re·fas·te·la·do
(particípio de *refastelar*)
adjetivo

Que se refastelou. = REFESTELADO

Palavras relacionadas: [refestelado](#), [refastelar](#), [refestelar](#), [repatanar](#), [repoltronear](#), [apoltronar](#), [alapar](#).

re·fas·te·lar - Conjugar
(alteração de *refestelar*)
verbo pronominal

1. Encostar-se comodamente. = RECOMODAR-SE, REPIMPALAR-SE
2. Fazer algo que dá prazer. = DIVERTIR-SE, FOLGAR

Figura 22- Pesquisa no dicionário online Priberam do significado da palavra refastelado

Eu: Pronto, assim já temos a certeza! Então João, o que quer dizer, diz-nos lá agora que já temos esta informação.

João: Vem do verbo refastelar, que quer dizer que está bem acomodado, que se sente bem, é isso?

Eu: Exatamente! Muito bem!

Depois da leitura e desta fase de exploração do texto, realizei uma breve explicação do enunciado. Seguiu-se a realização da ficha por parte dos grupos G1 e G2 e neste momento auxiliiei o aluno do grupo G3 na clarificação do enunciado. O enunciado pedia que o aluno identificasse as vogais nas palavras do texto e as rodeasse com cores diferentes. Começámos na vogal A, rodeando-a em todas as palavras que aparecia, com cor verde. O episódio 17, relata um pequeno momento entre mim e o aluno do G3.

Episódio 17:

Eu: Procuras a palavra A e depois pintas com o lápis verde, que tens aí.

Vítor: Todas as que encontrar?

Eu: Todas! Vá vamos lá começar.

(À medida que ia descobrindo a letra nas palavras eu pedia que as lesse)

Vítor: dia, praia, vai...

(Na palavra praia, apenas pintou o A do final da palavra)

Eu: Olha com atenção, vê lá aqui nesta palavra *(aponte para a respetiva palavra)*

Vítor: Ups, falta aqui uma

Eu: Tens de ter atenção, vá....

Vítor: Levaram-no... *(rodeia os dois A's presentes na palavra)* Aqui já não me enganei *(olha para mim)*

Eu: Isso mesmo! Tem atenção e continua.

No final da realização da ficha de trabalho por parte dos grupos G1 e G2, realizámos a correção da ficha conjuntamente. Antes de se realizar a discussão coletiva, dirigi-me ao aluno do grupo G3, de modo a supervisionar o seu trabalho. Como estava encaminhado, decidi voltar para o grande grupo e dar início à discussão coletiva. Nesta discussão coletiva, eu li as perguntas de cada um dos grupos e selecionei um aluno aleatoriamente de cada grupo para responder à pergunta correspondente da sua ficha de trabalho. De um modo geral, todos os alunos conseguiram responder às perguntas colocadas. No entanto, a última pergunta, na qual solicitava que os alunos identificassem a moral da história, existiu uma grande diversidade de respostas e alguns não entenderam o que tinha sido pedido.

No episódio seguinte, está relatado o momento mais interessante deste debate.

Episódio 18:

Eu: Na última pergunta, numa ficha pergunta “Para ti, qual é a moral desta história?” e na outra “O que aprendes te com esta história?”. Perguntam as duas a mesma coisa, mas de forma diferente. Francisco, podes partilhar a tua resposta?

Francisco: Para mim, a moral desta história é que nunca devemos ter medo dos outros...

Eu: Mais sugestões...

Joana: Para mim ... é que o burro não ganhou nada em achar que era o maior, porque depois veio o leão e ele teve medo...

Eu: Sim... mais??

Carla: Eu acho que... Esta história quer dizer-nos que não devemos achar que somos os maiores, nem que somos menos que os outros, porque isso não é bom.

Eu: Concordo com todos, mas concordo mais com o que a Carla acabou de dizer. O que acham?

Joana: Sim, ela explicou melhor... mas também acho que a minha resposta está correta professora.

Eu: Claro! Mas aqui não há uma resposta completamente correta nem uma completamente errada. Todos temos visões diferentes do que esta história nos pode transmitir ou ensinar. Por isso, estão todos de parabéns por se terem esforçado e terem chegado à vossa moral da história.

Os alunos, no final da discussão, mostraram-se muito entusiasmados e contentes com as suas repostas, pelo facto de terem conseguido concluir cada um a sua moral da história. Esta atividade ficou concluída com a correção no quadro, da parte gramatical, que incluía sinónimos e antónimos de algumas palavras inseridas no texto.

1.5.3. Desafios encontrados

A escolha do texto indicado para esta tarefa revelou-se o maior desafio de toda a preparação desta intervenção. Queria que fosse um texto sobre o qual os alunos conseguissem retirar várias interpretações, e que posteriormente chegassem a uma moral da história. Consegui encontrar um texto que se encaixava nestes parâmetros e seguiu-se a elaboração das fichas de trabalho, tendo como ponto de partida esse mesmo texto. A maioria das perguntas que coloquei na ficha de trabalho foram de interpretação e aí não existiram grandes problemas.

A leitura conjunta realizada no início da aula, auxiliou bastante os alunos dos grupos G1 e G2 na posterior realização.

A não realização das fichas de trabalho por parte de dois elementos do G3 deixou-me um pouco triste, uma vez que era a segunda vez que isto acontecia. No entanto, consegui acompanhar o trabalho do aluno desse grupo que estava presente e fiquei bastante satisfeita com o seu desempenho.

Na discussão coletiva, os alunos partilharam as suas respostas e foram consolidadas as aprendizagens através da correção dos enunciados. Esta intervenção foi na minha opinião, a que decorreu de forma mais dinâmica e a que me demonstrei mais segura. Os alunos também já estavam bastante familiarizados com a dinâmica das minhas intervenções e também isso me auxiliava sempre bastante.

Comentário





Esta foi a última intervenção realizada no decorrer do meu projeto. Como já referi, foi a que decorreu de forma mais dinâmica e os alunos envolveram-se bastante na sua dinamização. Os objetivos estabelecidos para esta tarefa acompanharam a exigência que vim sempre a estabelecer trefa após tarefa e os alunos corresponderam de forma bastante positiva. O facto de dois dos alunos do grupo G3 não estarem presentes deixou-me insatisfeita, pois gostaria que estes alunos realizassem a ficha final da minha intervenção. O momento destinado para a discussão coletiva decorreu de forma bastante positiva.








2. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A realização deste questionário (apêndice 13) teve como objetivo principal perceber se os conteúdos e as aprendizagens que me propus transmitir foram realmente bem adquiridas pelos alunos da turma com que trabalhei. Realizei um breve questionário que incluía questões de resposta aberta e fechada. As primeiras três perguntas centraram-se na opinião dos alunos, questionando-os sobre qual das atividades mais gostaram e menos gostaram e o que mudariam na atividade que menos gostaram. Estas perguntas eram de resposta aberta e pedia uma breve justificação, de forma a que conseguisse posteriormente entender o motivo das suas escolhas. As perguntas quatro, cinco e seis eram de resposta fechada, e os alunos tinham de escolher a carinha que elucidava a sua resposta. Estas carinhas representavam os níveis: mau, mais ou menos, razoável, bom e muito bom. Estas três perguntas centravam-se na classificação das atividades com a realização posterior de fichas de trabalho, das minhas apresentações e dos textos que apresentei ao longo das intervenções. A última questão era “Achas que com as atividades que realizaste ficaste a saber como procurar a informação contida num texto? Justifica a tua resposta.”. Era a questão mais importante de todo o questionário e foi a partir dela que retirei as minhas principais conclusões.

No quadro seguinte, estão transcritas as respostas dos alunos dos quais analisei o trabalho mais detalhadamente neste projeto. Apenas os alunos do grupo G1 e G2 responderam ao questionário, uma vez que os alunos do G3 não estavam presentes na aula nesse dia.

Quadro 16- Análise do Questionário Final

Perguntas do questionário	Aluno 1 (G1)	Aluno 2 (G1)	Aluno 3 (G2)	Aluno 4 (G2)
1- Qual a atividade que mais gostaste? Justifica a tua resposta	A atividade de que mais gostei foi a do falcão.	À procura no dicionário	Gostei da apresentação das obras	Eu gostei do poema do tubarão.
2- Qual a que menos gostaste? Justifica a tua resposta	O que menos gostei foi a obra de Miró.	Não me lembro	Nada.	Gostei de todas.
3- Na atividade que menos gostaste, o que mudarias ou farias diferente?	Mudaria a obra.	Nada.	Nada.	Eu gostei de todas.
4- Como classificas as atividades realizadas através de fichas de trabalho? Pinta a cara, que na tua opinião, mais se adequa.				

<p>5- Como classificas as apresentações que fiz das tarefas a realizar? Pinta a cara que, na tua opinião, mais de adequa.</p>				
<p>6- Como classificas os textos que apresentei? Pinta a cara que, na tua opinião, mais se adequa.</p>				
<p>7- Achas que com as atividades que realizaste ficaste a saber como procurar a informação contida num texto? Justifica a tua resposta.</p>	<p>Eu aprendi a desenhar a águia e aprendi a procurar informações nos textos.</p>	<p>Sim, porque eu já sabia procurar a informação contida num texto e com as atividades fiquei a saber ainda mais.</p>	<p>Sim.</p>	<p>Aprendi muitas coisas.</p>

Como podemos observar, através da análise deste quadro, todos os alunos presentes nesta pequena amostra se mostraram satisfeitos com as atividades apresentadas ao longo das intervenções. As atividades em que os alunos mostram mais interesse foram logo as primeiras, nas quais utilizei poemas do livro “Bichos do Avesso” de José Jorge Letria. Estas atividades foram apresentadas com uma pré-apresentação Power Point e os alunos receberam-nas com grande entusiasmo. Nestas duas primeiras intervenções, tive sempre o cuidado de levar o livro para a sala de aula, para que os alunos o pudessem folhear e descobrir os outros poemas presentes.

Na segunda pergunta, “*Qual a que menos gostaste? Justifica a tua resposta.*”, a maioria refere que gostou de todas, não existindo nenhuma que tivesse gostado menos. No entanto, um dos alunos refere que a atividade que menos gostou foi a da obra de Miró. Nesta atividade, apresentei uma obra na pré-apresentação Power Point, na qual analisámos em conjunto várias características das obras tendo em conta aspetos da Compreensão Leitora. Na ficha de trabalho, coloquei uma outra obra também de Joan Miró e é a essa que o aluno se refere. Na pergunta seguinte, “*Na atividade que menos gostaste, o que mudarias ou farias diferente?*”, o aluno explica que mudaria a obra presente na ficha de trabalho. Os restantes alunos, nesta pergunta, responderam que não mudariam nada.

Nas três perguntas seguintes, “*Como classificas as atividades realizadas através de fichas de trabalho? Pinta a cara, que na tua opinião, mais se adequa.*”, “*Como classificas as apresentações que fiz das tarefas a realizar? Pinta a cara que, na tua opinião, mais de adequa*” e “*Como classificas os textos que apresentei? Pinta a cara que, na tua opinião, mais se adequa.*”,

todos os alunos responderam pintando a carinha verde. Estas respostas foram bastante animadoras no final da realização do meu projeto uma vez que consegui perceber que as atividades, as apresentações e os textos foram do agrado de todos os alunos.

Na última pergunta do questionário, *“Achas que com as atividades que realizaste ficaste a saber como procurar a informação contida num texto? Justifica a tua resposta.”*, os alunos do grupo G1, responderam com mais pormenor em relação aos alunos do grupo G2, sendo estes mais sucintos. Com estas respostas, consegui obter a avaliação que queria para o meu projeto. Os alunos conseguiram corresponder às minhas expectativas, através do trabalho que desenvolvi com eles em sala de aula, durante o período de estágio. Embora não tenham justificado a sua resposta, a ideia de que aprenderam alguma coisa comigo torna-se uma mais valia para mim enquanto estudante e futura profissional de educação.

CAPÍTULO IV

Considerações Finais

O presente estudo centra-se na análise da minha prática enquanto dinamizadora de tarefas e intervenções que valorizam a Diferenciação Pedagógica tendo como objetivo analisar e compreender de que forma a Diferenciação Pedagógica contribui para o desenvolvimento da Compreensão Leitora numa turma de 4º ano de escolaridade. Para tal, o estudo foi orientado por duas questões de investigação: (1) De que forma o recurso à Diferenciação Pedagógica contribui para uma melhor Compreensão Leitora? e (2) Que estratégias utilizam os alunos para compreender o que leem?

Em termos metodológicos, a investigação desenvolvida insere-se num paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa de investigação. Trata-se de uma investigação sobre as aprendizagens dos alunos orientada para a aprendizagem da Compreensão Leitora. Esta intervenções decorreram no período entre 23 de abril a 28 de maio de 2019, no qual apresentei e propus à turma de 4º ano, cinco tarefas de Língua Portuguesa relacionadas com a aprendizagem da Compreensão Leitora.

Os dados foram obtidos através da observação participante e da recolha documental. Foram realizadas notas de campo, transcrições dos alunos e vídeos das aulas, nas quais foram exploradas as tarefas. Estes dados foram analisados qualitativamente tendo em conta as categorias preconizadas para a Compreensão Leitora.

Na preparação das aulas, centrei-me sobretudo na escolha das tarefas e na antecipação de possíveis estratégias de resolução dos alunos, nas suas eventuais dificuldades e o modo de lidar com as mesmas. De forma a que as discussões coletivas fossem produtivas, procurei elaborar tarefas desafiantes e adequadas a todos os alunos a turma. Também o fator motivacional foi um aspeto fundamental para a elaboração das tarefas, de forma a que fossem interessantes e se revelassem desafiadoras.

Um dos principais desafios destas intervenções, relaciona-se com a escolha e elaboração das tarefas. No início, estava bastante confusa, uma vez que não sabia se deveria adaptar à minha maneira e aos meus objetivos tarefas que já estivessem elaborados e experimentadas por outros professores ou se deveria construí-las de raiz. Ao colocar em prática tarefas presentes em materiais curriculares que já tinham sido explorados, seria uma mais-valia, sendo que assim já teria a perceção do que poderia acontecer posteriormente. No entanto, realizar tarefas de raiz e adaptá-las àquela turma, poderia também revelar-se um risco, mas seriam certamente mais motivadoras. Decidi então, optar por construir tarefas de raiz, tendo em conta as observações registadas anteriormente sobre a turma. Observei

detalhadamente a forma como os alunos reagem a determinadas temáticas e a algumas propostas de trabalho. Após a decisão relativamente à elaboração ou não das tarefas de raiz, destaca-se a realização de tarefas diferenciadas para os três grupos que estabeleci previamente para a realização do meu estudo.

Aquando a realização das tarefas para o momento de intervenção em sala de aula, estabelecidos os grupos de trabalho, realizei sempre três tarefas diferenciadas. A primeira tarefa serviu de análise posterior para a divisão dos grupos de trabalho, tendo por base as dificuldades de cada um dos alunos ao nível da Compreensão Leitora. As tarefas para o grupo G1 e G2 foram sempre semelhantes, modificando apenas as perguntas de interpretação, de forma a serem mais “acessíveis” para o G2. Para o G3, a grande parte das tarefas foi bastante diferenciada, modificando desde o texto até à forma como as perguntas eram apresentadas na ficha de trabalho.

Outra preocupação, relacionou-se com os textos escolhidos para as tarefas, uma vez que a grande maioria dos alunos apresentava muitas dificuldades na leitura e conseqüentemente na interpretação. Neste parâmetro, os textos escolhidos para as tarefas foram aumentando a sua exigência conforme íamos avançando nas tarefas, ou seja, o texto inserido na última tarefa tinha uma exigência muito maior do que o texto utilizado na primeira tarefa. Perante isto, existiu sempre receio que os textos não fossem os mais adequados para a turma e que houvesse desmotivação por parte dos alunos na realização das tarefas.

A antecipação das estratégias dos alunos revelou-se também um processo exigente. Era difícil para mim colocar-me no lugar dos alunos, pensar quais os momentos onde teriam mais dificuldades ou iriam errar. Desta forma, ao realizar diferentes estratégias acabei por analisar o processo de resolução de cada uma e idealizar onde poderiam sentir as principais dificuldades.

A preparação das aulas, demonstrou ser uma prática fulcral para a boa gestão da prática letiva. Assim, tinha já uma ideia das estratégias e das dúvidas que poderiam surgir, conseguindo estabelecer tópicos que poderiam ser explorados na partilha e discussão coletiva, fazendo-me sentir também mais segura para estes momentos.

Durante a dinamização das aulas, existiram vários aspetos importantes para que todo o trabalho decorresse de forma favorável, sendo estes: a monitorização do trabalho autónomo dos alunos e a gestão das apresentações e das discussões coletivas.

A apresentação das tarefas foi um dos aspetos mais importantes durante todo o meu trabalho, visto que cabe ao professor assegurar a aprendizagem do aluno e desafiá-los a

trabalharem e envolverem-se nas tarefas. Nesta fase de apresentação, era importante que os alunos compreendessem o que era apresentado, de forma a atribuírem significado às aprendizagens. Para isso, foi também necessário que os alunos se mantivessem atentos e interessados durante todas as apresentações e explicações. Na apresentação das duas últimas tarefas, apostei bastante na leitura partilhada, como forma de incentivo para a interpretação do que estava a ser trabalhado. A explicação de cada enunciado apresentado aos alunos era realizada habitualmente da mesma forma, ou eu o lia na íntegra e no final perguntava se existiam dúvidas, ou pedia a alguns alunos que o lessem e explicassem o que era pedido em cada pergunta. Após a realização da leitura, solicitava aos alunos que iniciassem a resolução da ficha de trabalho. Assim, era iniciado o trabalho autónomo e nesta fase acompanhava todos os grupos, tendo sempre especial atenção aos alunos do grupo G3. Os alunos tinham sempre o tempo necessário para realizarem a sua ficha e aí observava quais as dificuldades e as estratégias utilizadas ao longo da sua realização. O apoio que dava aos alunos durante a monitorização do trabalho autónomo era muito importante.

Desde a primeira intervenção que expliquei aos alunos que o momento da partilha e discussão coletiva era o mais importante de todos e por isso era importante respeitar as regras deste momento. Estas regras centravam-se no respeito pelo outro, no dar tempo para se explicarem e na partilha das suas ideias de forma organizada. Relativamente à forma de expressar e comunicar as suas ideias, na maioria das vezes os alunos não se explicavam da forma mais correta. Este facto devia-se a não se sentirem seguros e estarem expostos perante o grande grupo. Inicialmente dependiam muito do meu incentivo para partilharem as suas ideias, mas com o passar do tempo foram ganhando a confiança necessária para este momento. Ainda relativamente à apresentação e discussão das estratégias dos alunos as minhas principais preocupações passavam por envolver o maior número de alunos na discussão, sempre que possível, também pedir aos alunos que clarificassem e justificassem as suas respostas, de modo a que todos as compreendessem, incentivar os alunos a questionar os colegas sobre as suas respostas, realçar os erros frequentes e compará-los com a resolução correta e por fim incentivar o debate sobre as suas ideias. De forma a sistematizar as discussões coletivas, procurei evidenciar as ideias principais discutidas durante a partilha e destacar as mais importantes. O grande desafio deste estudo passou pela dinamização e condução das discussões coletivas, como a gestão do tempo, o incentivo da partilha entre os alunos e a forma de lidar com os erros e corrigi-los de forma positiva.

Por fim, considero que as discussões coletivas que existiram ao longo de todo o decorrer do meu trabalho foram essencialmente momentos de partilha e reflexão sobre as

aprendizagens adquiridas. Este desafio levou-me a refletir sobre a complexidade e importância de preparar e dinamizar aulas nas quais ocorrem estes momentos de partilha.

Neste estudo procurei que as aulas se tornassem espaços propícios para a aprendizagem da Língua Portuguesa favorecendo sempre a aprendizagem. Procurei assim pela prática das discussões coletivas e pela reflexão sobre o trabalho diferenciado que se realizou lidar com as dificuldades experienciadas e melhorar as minhas práticas enquanto dinamizadora de momentos de partilha e de discussões coletivas, tendo por base sempre a Diferenciação Pedagógica.

A realização deste estudo constitui uma fonte de aprendizagem ao nível da compreensão de como se deve realizar uma investigação e também do desenvolvimento dos meus conhecimentos relativos à Diferenciação Pedagógica. Contribui também para me interessar ainda mais pela Língua Portuguesa e querer encontrar estratégias para, enquanto professora, tornar a Língua Portuguesa interessante para os meus alunos.

Relativamente aos dados recolhidos durante todo este processo, considero que deveria ter utilizado mais vezes o gravador áudio, de forma a eternizar comentários e conversas entre alunos que acabaram por não ficar registados nas minhas notas de campo. Embora tal não tenha acontecido, tenho noção de um aspeto que foi aumentando com o decorrer das minhas intervenções: o aumento da minha segurança e confiança. Considero que também este aspeto, auxiliou os alunos a sentirem-se mais confiantes, a experimentarem diferentes estratégias, a não terem medo de errar e a comunicar entre eles e também comigo mais abertamente. Também sei que apesar desta evolução, tenho muito ainda que aprender. Da mesma forma que evolui em vários aspetos, tenho de aprender e melhorar outros, como por exemplo, ao nível da comunicação, tendo atenção às expressões utilizadas, adotando assim um discurso mais preciso e coerente. Considero que houve também evolução ao nível das intervenções dos alunos com o decorrer das várias semanas. De início, os alunos não se expressavam com assertividade e com confiança ao que lhes era perguntado, acabando por não existir grande partilha no momento destinado para a discussão coletiva. A partir da terceira tarefa, começou a ser notória a participação ativa dos alunos, existindo mais interação por parte dos grupos.

Relativamente ao desempenho dos alunos, com quem partilhei as minhas intervenções e produções, posso afirmar que observei evoluções notórias, no que diz respeito ao tema do meu projeto. Inicialmente, o nível de conhecimentos desta turma era bastante elementar. No entanto, senti que com o meu apoio e com as atividades propostas, os alunos foram tomando consciência da importância da compreensão de um texto. Foram participando de forma mais ativa ao longo do decorrer das sessões e mostrando-se mais confiantes com as suas partilhas e respostas tanto

em grupo, como individualmente. No final das minhas intervenções, consegui perceber a importância da implementação de uma metodologia centrada na Diferenciação Pedagógica, uma vez que sem a separação dos alunos por grupos, seria impossível ajudá-los neste que é um processo de compreensão e que deve ser aplicado imprescindivelmente em momentos futuros de leitura e posterior interpretação. As estratégias utilizadas por parte dos alunos foram variadas, tendo em conta o grupo em que estavam inseridos e também sucessivamente o seu nível de aprendizagem. O grupo mais avançado conseguiu alcançar um maior entendimento das minhas intervenções e por isso também as suas estratégias foram sendo mais rigorosas. Estas estratégias passaram pela leitura do texto na íntegra, na busca de significados desconhecidos e o procurar compreender e partilhar as suas ideias com os outros grupos de trabalho. O grupo G2, realizou uma aprendizagem efetiva do que é essencial para a compreensão de um texto, mas as estratégias utilizadas diferenciaram-se das do G1. Estes liam efetivamente o texto, mas a compreensão era regida pela dificuldade do texto apresentado, ou seja, se o texto fosse mais complexo, mostravam-se interessados, no entanto as estratégias para o compreenderem não passavam pela segunda leitura, na tentativa de assim conseguirem percebê-lo e avançar com as respostas às perguntas das fichas de trabalho. O grupo G3, foi o que apresentou mais dificuldades, tendo em conta as dificuldades de aprendizagem já existentes. Foi um grupo com quem tive muito à vontade em trabalhar, mas que me causou também muitas angústias, devido ao facto de não conseguir fazer mais e melhor com eles. Quer isto dizer, que gostaria que tivessem adquirido mais conhecimentos, mas as suas constantes faltas às aulas, não ajudavam em nada. Ainda assim, penso que consegui evoluir bastante com eles, tanto a nível da compreensão como a nível do desempenho positivo nas atividades apresentadas.

A nível pessoal, considero que este projeto foi muito enriquecedor e importante para mim. Revelou-se um desafio a todos os níveis, mas também uma forma de enfrentar as minhas inseguranças e medos. Aprendi que enquanto futura professora, irei trabalhar sempre tendo em conta os diferentes alunos que terei, nunca deixando que estes sejam deixados para trás, ou desvalorizados, comprometendo as suas aprendizagens. Com as leituras teóricas permanentes e a busca intensiva por informações que me auxiliassem no meu percurso, apercebi-me que o desejo de saber sempre mais e pesquisar é uma forma de enriquecer os meus conhecimentos e os dos meus alunos.

Ao nível profissional, permitiu-me aprofundar conhecimentos sobre um tema que sempre despertou o meu interesse, mas de que tinha receio quando pensava na minha prática. Ao explorar este tema, acabei por me deparar com a complexidade de planear e monitorizar aulas, nas quais ocorrem discussões coletivas e partilhas de ideias, tendo começado a valorizar bastante mais a preparação antecipada das intervenções.

De futuro, pretendo que as minhas aulas sejam de valorização a nível da compreensão e que sejam significativas, não apenas para os alunos, mas também para mim. Para isto, estas devem ser adequadas ao nível de desenvolvimento de cada um e próximas das suas vivências, procurando assim que haja exploração de diferentes conteúdos curriculares.

Quero continuar a preparar e lecionar aulas que privilegiam a partilha e as discussões coletivas, procurando melhorar as minhas práticas e tornando as aulas num espaço onde a comunicação reflexiva e crítica são valorizadas. Também a diferenciação pedagógica estará sempre nos meus objetivos enquanto futura professora, com o objetivo de melhorar e adequar o ensino igualmente para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (24 de Novembro de 2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores Nº1*.
- Bloom, B. (1976). *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- Boal, M. E., Hespanha, M. C., & Neves, M. B. (1996). *Educação para Todos - Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Booth, T. (2002). *Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts*. London.
- Borges, M. L., Luísa, C., & Martins, M. H. (2017). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Faro : Universidade do Algarve.
- Botelho, F., Sequeira, A. P., & Teixeira, M. (2018). *Diferenciação Pedagógica em sala de aula para professores do ensino primário - Volume I. PROJETO APRENDIAGEM PARA TODOS - Fundação Calouste Gulbenkian; Banco Mundial; República de Angola*.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Brasil: Artes Médicas.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora - Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Espanha: Editorial Graó.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 98-118.
- Costa, A. L., Sequeira, A. P., Botelho, F., Soares, L., & Solla, L. (2019). *Kit Pedagógico para Língua Portuguesa e Matemática - Projeto PAT*. República de Angola: Ministério de Educação de Angola.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas Práticas Educativas. Em *Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 335 - 380). Braga: Luso Impress.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical* . Lisboa : Ministério da Educação; Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Ferraz, A. P., & Belhot, R. V. (2010). *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais* . São Carlos .
- Flavell, J. H. (1981). *Children`s oral communication skills*. New York : Academic Press .
- Gardner, H. (1994). *A Teoria das inteligências múltiplas* .
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura* . Porto : Edições Asa.
- Gomes, M. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois estudos de caso no 1º ciclo*. Lisboa .
- Grave-Resendes, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica* . Lisboa: Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula - Como efetuar alterações curriculares para toso os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hébert, M. L., Boutin, G., & Goyette, G. (2013). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa : Instituto Piaget .
- Henrique, M. (2011). *Cadernos de Investigação Aplicada. Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret - Grupo Lusófona.
- Maria Boal, M. d. (1996). *Educação Para Todos – Para Uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, T. d. (janeiro/março de 2019). Educação Literária no contexto pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico: da teoria às práticas. *textura*, pp. 30-50.
- Monsenthal, J. (1989). *The comprehension experience*. Newark: DA: International Reading Association.
- Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num desafio diferenciado. pp. 133 - 156.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática: em GTI (Org), Refletir e investigar sobre a prática profissional* . Lisboa: APM: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a Prática*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação.
- Rodrigues, F. J. (2012). *Para o desenvolvimento da compreensão da leitura: Um estudo de caso entre os alunos do 4º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas Silva Gaio*. Coimbra : Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra .
- Rumelhart, D. (1980). *The building blocks of cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association .
- S., P., B., W., & G., V. D. (1987). *Metacognition: A review of research on metacognition and reading* . St. Petersburg, Florida .
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender* . Porto: ASA.
- Santiago, A. d. (Junho de 2020). *Agrupamento de Escolas Ordem de Santiago* . Obtido de <https://www.aveordemsantiago.pt/sobre.html>
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Intituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projeto AREA.
- Setúbal, E. d. (2018). *Manual de Diferenciação Pedagógica em sala de aula para Professores do Ensino primário - Volume II*. República de Angola : Ministério da Educação - República de Angol.
- Silva, A. J. (1997). *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*. Lisboa: Edições Asa.
- Silva, M. C. (s.d.). *A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do ensino-aprendizagem do Português*. Minho: CIPAF - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti / CIEC – Universidade do Minho.
- Soares, L. G.-R. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona : Editorial Graó.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º ciclo do Ensino Básico* . Coimbra : Edições Almedina .
- Viana, I. S.-S. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa : Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Legislação Consultada:

DGE. (2020). Obtido de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/teip>

Portuguesa, D. d. (6 de Julho de 2018). *Diário da República*. Obtido de Decreto-Lei n.º54/2018:
<https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

Portuguesa, R. (14 de Outubro de 1986). *Diário da República*. Obtido de Lei de Bases do Sistema
Educativo - Lei n.º 46/86:
<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

Portuguesa, R. (18 de Janeiro de 2001). *Diário da República*. Obtido de Decreto-Lei n.º6/2001:
<https://dre.pt/application/conteudo/338986>

Portuguesa, R. (5 de Janeiro de 2005). *Diário da República*. Obtido de Despacho Normativo
n.º1/2005: <https://dre.pt/application/conteudo/457204>

Portuguesa, R. (2018). *Ler + Plano Nacional de Leitura 2027*. Obtido de
http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=objtivos

APÊNDICES

Índice de apêndices

Apêndice 1- Ficha de trabalho 1 “O falcão que tinha vertigens” (Grupo 1, 2 e 3).....	3
Apêndice 2 – Ficha de trabalho 2 “O peixe que não gostava de água” (Grupo 1)	5
Apêndice 3 –Ficha de trabalho 2 “O peixe que não gostava de água” (Grupo 2)	7
Apêndice 4 –Ficha de trabalho 2 “O peixe que não gostava de água” (Grupo 3 -apenas para dois dos alunos)	9
Apêndice 5 – Ficha de trabalho 2 “O peixe que não gostava de água” (Grupo 3- para o aluno que apresentava mais dificuldades).....	12
Apêndice 6 –Ficha de trabalho 3 “A obra de Joan Miró” (Grupo 1 e 2)	14
Apêndice 7- Ficha de trabalho 3 “A obra de Joan Miró” (Grupo 3)	17
Apêndice 8 –Ficha de trabalho 4 “Não havendo energia (uma história baralhada)” (Grupo 1). 20	
Apêndice 9 –Ficha de trabalho 4 “Não havendo energia (uma história baralhada)” (Grupo 2). 24	
Apêndice 10 –Ficha de trabalho 4 “Um dia na praia” (Grupo 3 – apenas para dois dos alunos)28	
Apêndice 11 –Ficha de trabalho 4 “Um dia na praia” (Grupo 3 – para o aluno que apresentava mais dificuldades)	30
Apêndice 12 –Ficha de trabalho 5 “O burro e o leão” (Grupo 1).....	31
Apêndice 13- Ficha de trabalho 5 “O burro e o leão” (Grupo 2).....	34
Apêndice 14 – Questionário Final	37

Apêndice 1- Ficha de trabalho 1 “O falcão que tinha vertigens” (Grupo 1, 2 e 3)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho

O Falcão que tinha vertigens

Lê o poema que se segue:

Astuto o falcão peregrino
estava no punho do dono
e dali nunca saiu
até lhe dar o sono

“O que se passa contigo?”

- quis o dono perceber,
mas o falcão por prudência
preferiu não lhe dizer

É que a ave de rapina
tinha vertigens tais
que voava mais baixinho
que os melros e pardais

Ali no punho instalado
o bicho metia respeito
e até parecia pronto
sem medo das alturas
a voar sempre a percebeito.

In: Letria, J.J.(2016). Bichos do Avesso.
Booksmile.

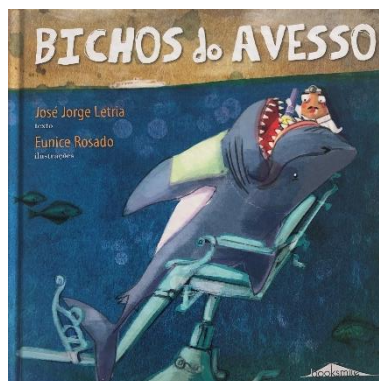
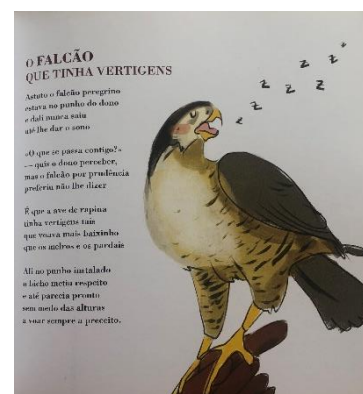


Figura 1 - Capa do livro



1. Responde às questões seguintes na folha pautada (folha com linhas).

1.1 - Qual o título do poema?

1.2 -O que se passava com o falcão?

- 1.3 - O falcão tinha medo das alturas?
- 1.4 - Quem é que vovava mais alto que o falcão?

2. A seguir, copia a terceira estrofe do poema para a folha pautada. Encontra a palavra **prudência** no poema e diz qual o seu significado (caso precisas, podes consultar o dicionário).

3. Agora que já sabes o significado, escreve uma frase em que entre a palavra **prudência**.

4. Repara na capa do livro onde está o poema que leste e escreve algumas frases sobre o que lá observas.

5. Existe mais alguma palavra no poema que não conheças o seu significado? Se sim, aponta-a na na folha pautada. Em seguida, tenta descobrir os seus significados com a ajuda do dicionário.

6. Copia para a folha pautada a primeira estrofe do poema e os dois primeiros versos da segunda estrofe.

7. Ilustra o que lêes na terceira estrofe do poema.



Bom trabalho!

Apêndice 2 – Ficha de trabalho 2 “O peixe que não gostava de água” (Grupo 1)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 2

O Peixe que não gostava de água

Salta, peixinho salta
põe as guelras a trabalhar
e lembra-te que o teu lugar
não é na terra mas no mar

Mas o peixinho teimoso
fica-se pelo areal
põe uns óculos de sol
e diz que não gosta de sal

Mas que peixe mais esquisito
que prefere viver cá fora
passeando as barbatanas
pela praia a toda a hora

Nunca se viu peixe assim
com as escamas a brilhar
baralhando os pescadores
com quem gosta de brincar
e a quem diz no gozo:
«tenho medo de me afogar».

In: Letria, J.J.(2016). Bichos do Avesso.
Booksmile.

Lê o poema

Responde às seguintes questões:

1. Através do título do poema o que achas que trata o poema?

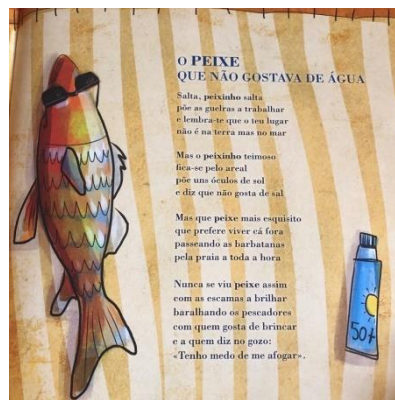


Figura 1 - Poema: O peixe que não gostava de água

2. De que é que o peixe não gostava?

3. O que tinha o peixinho de fazer para ir para o mar?

4. O peixinho era teimoso? Porquê?

5. No poema é referido que o peixinho não gosta de sal. A que sal se refere o autor?

6. Porque é que o peixe era esquisito?

7. Os pescadores ficavam baralhados com este peixe tão esquisito. O que lhes dizia o peixe?

8. Observa a imagem que acompanha o poema e descreve o que observas.

9. Ilustra o que lês na terceira estrofe do poema.



Bom trabalho!

Apêndice 3 –Ficha de trabalho 2 “O peixe que não gostava de água” (Grupo 2)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 2

O Peixe que não gostava de água

Salta, peixinho salta
põe as guelras a trabalhar
e lembra-te que o teu lugar
não é na terra mas no mar

Mas o peixinho teimoso
fica-se pelo areal
põe uns óculos de sol
e diz que não gosta de sal

Mas que peixe mais esquisito
que prefere viver cá fora
passeando as barbatanas
pela praia a toda a hora

Nunca se viu peixe assim
com as escamas a brilhar
baralhando os pescadores
com quem gosta de brincar
e a quem diz no gozo:
«tenho medo de me afogar».

In: Letria, J.J.(2016). Bichos do Avesso.
Booksmile.

Lê o poema

Responde às seguintes

questões:

1. Qual é o título do poema?

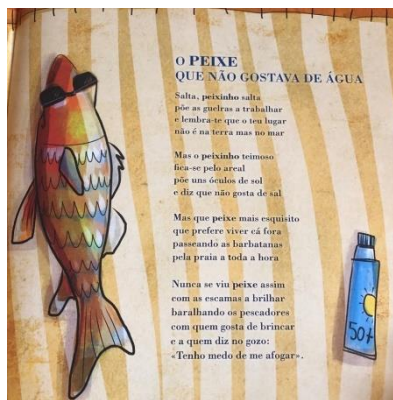


Figura 1- Poema: O peixe que não gostava de água

2. De que é que o peixe não gostava?

3. Onde ficava o peixe quando não ia para o mar?

3. O peixinho era teimoso?

4. O que é que o peixe fazia quando ficava no areal?

5. Porque é que o peixe era esquisito?

6. O que dizia o peixe aos pescadores?

7. Observa a imagem que acompanha o poema e descreve o que observas.

8. Ilustra o que lês na segunda estrofe do poema.



Bom trabalho!

Apêndice 4 –Ficha de trabalho 2 “O peixe que não gostava de água” (Grupo 3 -apenas para dois dos alunos)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 2

O Peixe que não gostava de água

Salta, peixinho salta
põe as guelras a trabalhar
e lembra-te que o teu lugar
não é na terra mas no mar

Mas o peixinho teimoso
fica-se pelo areal
põe uns óculos de sol
e diz que não gosta de sal

Mas que peixe mais esquisito
que prefere viver cá fora
passeando as barbatanas
pela praia a toda a hora

Nunca se viu peixe assim
com as escamas a brilhar
baralhando os pescadores
com quem gosta de brincar
e a quem diz no gozo:
«tenho medo de me afogar».

In: Letria, J.J.(2016). Bichos do Avesso.
Booksmile.

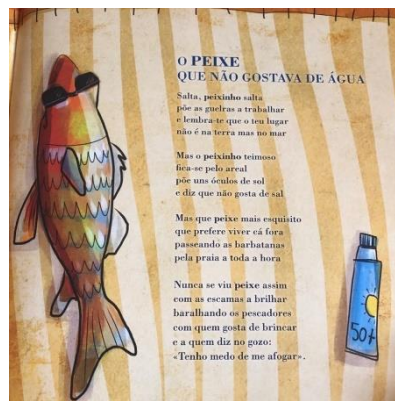


Figura 1- Poema: O peixe que não gostava de água

**Depois de ouvires o poema,
responde às questões oralmente e copia as tuas respostas para a ficha.**

1. Qual é o título do poema?

2. De que é que o peixe não gostava?

3. Observa a imagem que acompanha o poema e descreve o que vês.

4. Completa com as palavras que estão em falta nos versos do poema.

Salta, peixinho _____
põe as _____ a trabalhar
e lembra-te que o _____ lugar
não é na _____ mas no mar

Mas o peixinho _____
fica-se pelo _____
põe uns _____ de sol
e diz que _____ gosta de sal

5. Completa as sílabas em falta de algumas palavras presentes no poema.

pei_____

es

car

_____balhar

xe

te_____

tei_____so

_____quisito

barba_____nas

pes_____dores

brin_____

ta

tra

ca

rra

mo



Bom trabalho!

Apêndice 5 – Ficha de trabalho 2 “O peixe que não gostava de água” (Grupo 3- para o aluno que apresentava mais dificuldades)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 2

O Peixe que não gostava de água

Salta, peixinho salta
põe as guelras a trabalhar
e lembra-te que o teu lugar
não é na terra mas no mar

Mas o peixinho teimoso
fica-se pelo areal
põe uns óculos de sol
e diz que não gosta de sal

Mas que peixe mais esquisito
que prefere viver cá fora
passeando as barbatanas
pela praia a toda a hora

Nunca se viu peixe assim
com as escamas a brilhar
baralhando os pescadores
com quem gosta de brincar
e a quem diz no gozo:
«tenho medo de me afogar».

In: Letria, J.J.(2016). Bichos do Avesso.
Booksmile.

**Depois de ouvires o poema,
responde às questões oralmente e copia as tuas respostas para a ficha. (Todas as
respostas do aluno serão gravadas em suporte áudio)**

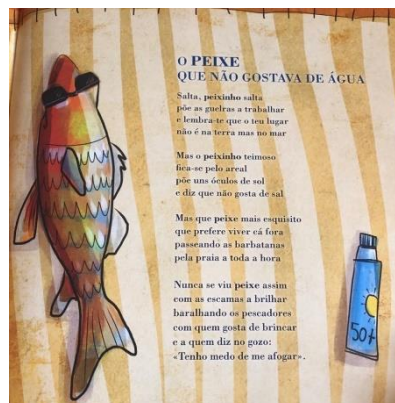


Figura 1 - Poema: O peixe que não gostava de água

1. De que animal fala o poema?
2. O peixe não gostava de que?
3. Observa a imagem que acompanha o poema e diz o que vê.
4. Agora faz um desenho sobre o poema que ouviste.



Bom trabalho!

Apêndice 6 –Ficha de trabalho 3 “A obra de Joan Miró” (Grupo 1 e 2)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 3

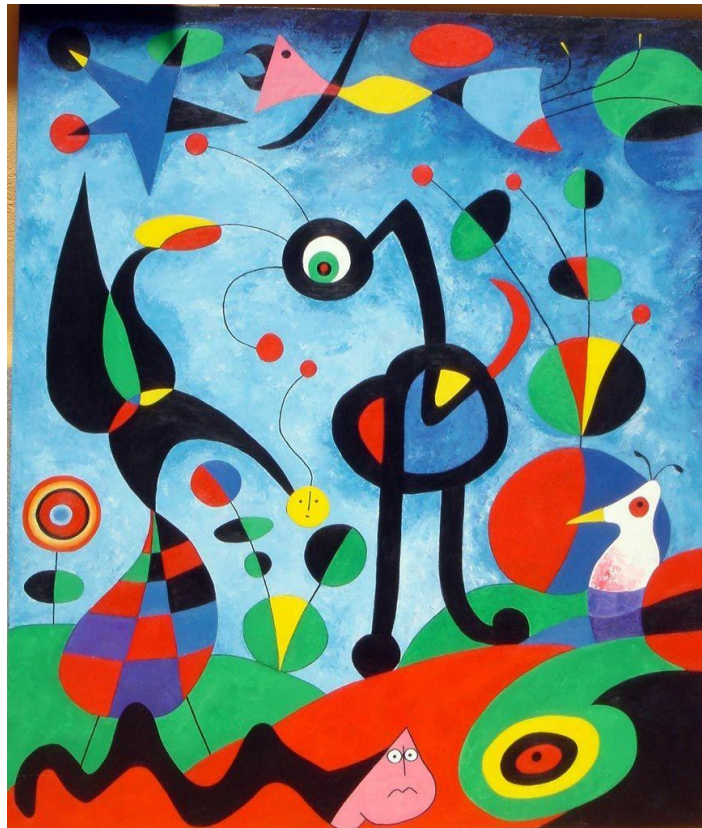


Figura 1 - Joan Miró

Observa a obra.

Responde às seguintes questões:

1. Dá um título a esta obra.

2. Num texto, descreve o que observas na obra.

Descreve:

- o que vês em primeiro plano
- o que observas em segundo plano
- as cores dominantes da obra
- as figuras geométricas e o que estas representam
- personagens na obra

3. Agora que já descreveste o que observaste na obra, inventa duas ou mais personagens sobre a obra e escreve uma história. A tua história deve incluir um diálogo entre as personagens. (mínimo 8 linhas)

Deves inserir na tua história:

- Quando se passa a ação
- Onde se passa a ação
- Nome das personagens
- Como são
- De que cor são
- O que gostam de fazer

Apêndice 7- Ficha de trabalho 3 “A obra de Joan Miró” (Grupo 3)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 3

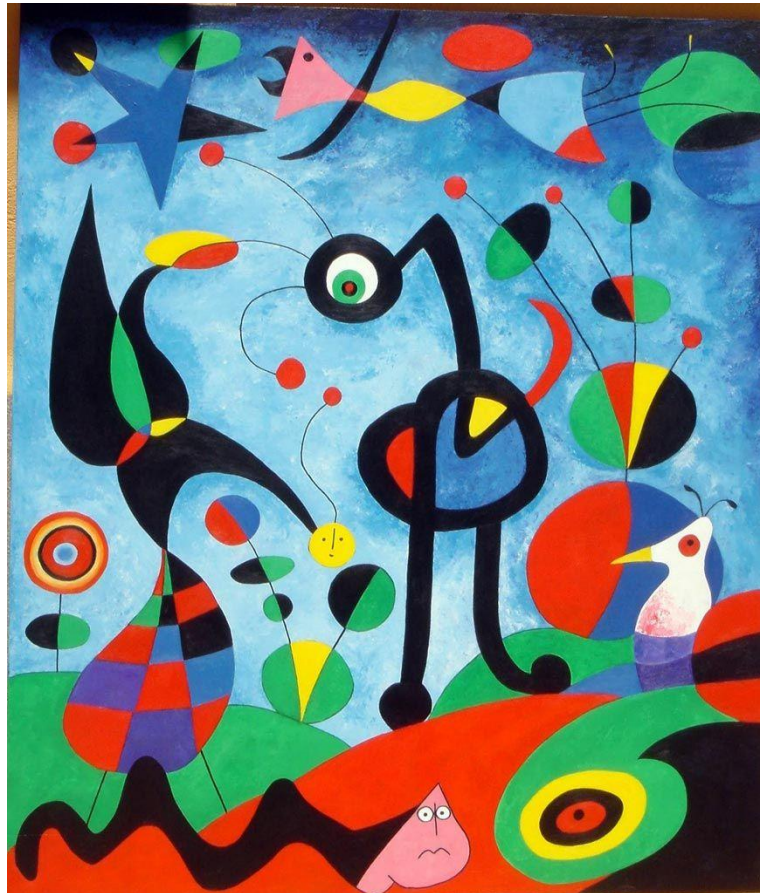


Figura 1- Joan Miró

Observa a obra.

Responde às seguintes questões:

1. Dá um título a esta obra.

2. Descreve oralmente o que observas na obra e de seguida copia para a ficha o teu texto.

Descreve:

- o que vês em primeiro plano
- o que observas em segundo plano
- as cores dominantes da obra
- as figuras geométricas e o que estas representam
- personagens na obra

3. Agora que já descreveste que observas na obra, inventa duas ou mais personagens sobre a obra e conta oralmente uma pequena história. A história deve incluir um diálogo entre as personagens. De seguida, copia-a para a tua ficha.

Deves inserir na tua história:

- Quando se passa a ação
- Onde se passa a ação
- Nome das personagens
- Como são
- De que cor são
- O que gostam de fazer

Apêndice 8 –Ficha de trabalho 4 “Não havendo energia (uma história baralhada)” (Grupo 1)

Nome: _____ Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 4

Não havendo energia...

Era uma vez um aspirador que não aspirava. Tinha sido trazido para uma casa de campo, onde ainda não havia eletricidade. Metido numa arrecadação cheia de pó, sentia-se um inútil. Não era o único. Nas mesmas condições e lugar, estavam uma batedeira que não batia, um frigorífico que não frigorificava, um aquecedor que não aquecia e uma ventoinha que não ventoinhava. Todos desempregados por falta de energia. Uma desolação. Para entreterem os dias, gabavam-se das antigas glórias.

– Eu cheguei a fabricar de uma assentada setecentos e cinquenta cubos de gelo – disse o frigorífico.

Talvez fosse exagero, mas tinha desculpa. Há que tempos que não trabalhava, andava um bocado baralhado. A batedeira também celebrava os seus méritos.

– Numa festa, produzi cinquenta e quatro batidos de manga, quarenta e oito de ananás e cento e oitenta e cinco de morango. É o meu recorde.

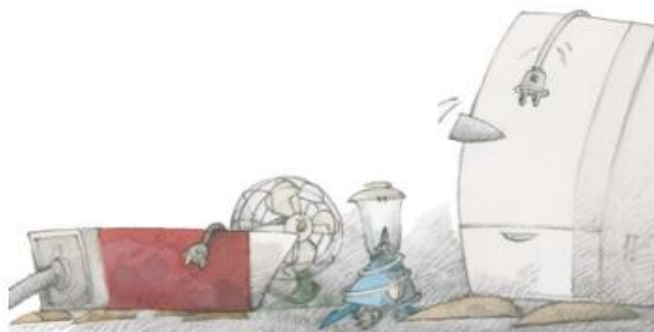
Só o aspirador, mais modesto, não louvava os seus especiais predicados. Enchia-se de pó, o que muito o irritava por dentro, mas não se queixava por fora. Aliás, o temperamento dele era mais de guardar, de absorver. Compreende-se. Até que, um dia, chegou a eletricidade àquele pedaço de campo. Já não era sem tempo. Os donos da casa, que tinham trazido aqueles aparelhos elétricos à espera de lhes darem utilidade, experimentaram-nos um por um. Todos trabalhavam, menos o aspirador.

– Escangalhou-se com a falta de uso – sentenciou o dono da casa. – Temos de comprar outro, de um modelo mais recente.

– Não terá arranjo? Talvez valesse a pena... – sugeriu a dona da casa. Mas a sentença estava dada. O aspirador ia ser deitado para o lixo. Aí, os restantes aparelhos elétricos, num ato coletivo de indignação e solidariedade para com o velho aspirador, também deixaram de trabalhar. – O que é que se passa com a instalação elétrica? – intrigou-se o dono da casa. – Vamos ter de chamar um eletricitista – sugeriu a dona da casa. Veio o profissional, que andou a investigar – Está tudo nos conformes – concluiu ele. – Já que cá veio, o senhor podia ver se este aspirador ainda tem conserto – pediu a dona da casa, que era muito persistente nas suas ideias. O eletricitista procurou, puxou, conferiu... Afinal, era só uma resistência fora do sítio. – Está como novo – disse o eletricitista, pondo o aspirador a aspirar que era um consolo ver.

Os outros aparelhos elétricos por pouco não explodiam de alegria. Vá que se contiveram a tempo, senão teriam provocado um grave e talvez irremediável curto-circuito. Todos agora se aplicam no trabalho, cheios de energia, dentro das suas respetivas habilitações. E, entre eles, o aspirador não aspira a mais nada senão, por muitos anos, continuar a aspirar.

António Torrado , 100 Histórias à janela



Lê a história e responde às seguintes questões:

1. Vamos organizar o texto anterior, numerando as partes assinaladas nos respetivos quadrados, sendo que:

1 – Introdução – apresenta a situação inicial da história

2- Desenvolvimento – conta a história

3 - Conclusão – apresenta o final da história



– Não terá arranjo? Talvez valesse a pena... – sugeriu a dona da casa. Mas a sentença estava dada. O aspirador ia ser deitado para o lixo. Aí, os restantes aparelhos elétricos, num ato coletivo de indignação e solidariedade para com o velho aspirador, também deixaram de trabalhar. – O que é que se passa com a instalação elétrica? – intrigou-se o dono da casa. – Vamos ter de chamar um electricista – sugeriu a dona da casa. Veio o profissional, que andou a investigar – Está tudo nos conformes – concluiu ele. – Já que cá veio, o senhor podia ver se este aspirador ainda tem conserto – pediu a dona da casa, que era muito persistente nas suas ideias. O electricista procurou, puxou, conferiu... Afinal, era só uma resistência fora do sítio. – Está como novo – disse o electricista, pondo o aspirador a aspirar que era um consolo ver.

Era uma vez um aspirador que não aspirava. Tinha sido trazido para uma casa de campo, onde ainda não havia eletricidade. Metido numa arrecadação cheia de pó, sentia-se um inútil. Não era o único. Nas mesmas condições e lugar, estavam uma batedeira que não batia, um frigorífico que não frigorificava, um aquecedor que não aquecia e uma ventoinha que não ventoinhava. Todos desempregados por falta de energia. Uma desolação. Para entreterem os dias, gabavam-se das antigas glórias.





Os outros aparelhos elétricos por pouco não explodiam de alegria. Vá que se contiveram a tempo, senão teriam provocado um grave e talvez irremediável curto-circuito. Todos agora se aplicam no trabalho, cheios de energia, dentro das suas respectivas habilitações. E, entre eles, o aspirador não aspira a mais nada senão, por muitos anos, continuar a aspirar.

– Eu cheguei a fabricar de uma assentada setecentos e cinquenta cubos de gelo – disse o frigorífico.

Talvez fosse exagero, mas tinha desculpa. Há que tempos que não trabalhava, andava um bocado baralhado. A batedeira também celebrava os seus méritos.

– Numa festa, produzi cinquenta e quatro batidos de manga, quarenta e oito de ananás e cento e oitenta e cinco de morango. É o meu recorde.

Só o aspirador, mais modesto, não louvava os seus especiais predicados. Enchia-se de pó, o que muito o irritava por dentro, mas não se queixava por fora. Aliás, o temperamento dele era mais de guardar, de absorver. Compreende-se. Até que, um dia, chegou a eletricidade àquele pedaço de campo. Já não era sem tempo. Os donos da casa, que tinham trazido aqueles aparelhos elétricos à espera de lhes darem utilidade, experimentaram-nos um por um. Todos trabalhavam, menos o aspirador.

– Escangalhou-se com a falta de uso – sentenciou o dono da casa. – Temos de comprar outro, de um modelo mais recente.



2. Copia agora a introdução do texto para o espaço seguinte.

3. Existem palavras no texto que não conheces? Se sim, assinala-as e tenta adivinhar qual o seu significado.

Apêndice 9 –Ficha de trabalho 4 “Não havendo energia (uma história baralhada)” (Grupo 2)

Nome: _____ Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 4

Não havendo energia...

Era uma vez um aspirador que não aspirava. Tinha sido trazido para uma casa de campo, onde ainda não havia eletricidade. Metido numa arrecadação cheia de pó, sentia-se um inútil. Não era o único. Nas mesmas condições e lugar, estavam uma batedeira que não batia, um frigorífico que não frigorificava, um aquecedor que não aquecia e uma ventoinha que não ventoinhava. Todos desempregados por falta de energia. Uma desolação. Para entreterem os dias, gabavam-se das antigas glórias.

– Eu cheguei a fabricar de uma assentada setecentos e cinquenta cubos de gelo – disse o frigorífico.

Talvez fosse exagero, mas tinha desculpa. Há que tempos que não trabalhava, andava um bocado baralhado. A batedeira também celebrava os seus méritos.

– Numa festa, produzi cinquenta e quatro batidos de manga, quarenta e oito de ananás e cento e oitenta e cinco de morango. É o meu recorde.

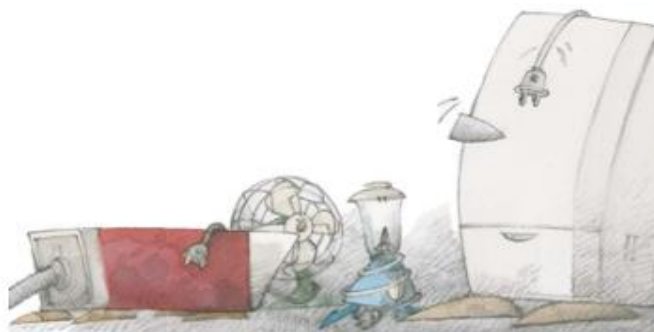
Só o aspirador, mais modesto, não louvava os seus especiais predicados. Enchia-se de pó, o que muito o irritava por dentro, mas não se queixava por fora. Aliás, o temperamento dele era mais de guardar, de absorver. Compreende-se. Até que, um dia, chegou a eletricidade àquele pedaço de campo. Já não era sem tempo. Os donos da casa, que tinham trazido aqueles aparelhos elétricos à espera de lhes darem utilidade, experimentaram-nos um por um. Todos trabalhavam, menos o aspirador.

– Escangalhou-se com a falta de uso – sentenciou o dono da casa. – Temos de comprar outro, de um modelo mais recente.

– Não terá arranjo? Talvez valesse a pena... – sugeriu a dona da casa. Mas a sentença estava dada. O aspirador ia ser deitado para o lixo. Aí, os restantes aparelhos elétricos, num ato coletivo de indignação e solidariedade para com o velho aspirador, também deixaram de trabalhar. – O que é que se passa com a instalação elétrica? – intrigou-se o dono da casa. – Vamos ter de chamar um eletricitista – sugeriu a dona da casa. Veio o profissional, que andou a investigar – Está tudo nos conformes – concluiu ele. – Já que cá veio, o senhor podia ver se este aspirador ainda tem conserto – pediu a dona da casa, que era muito persistente nas suas ideias. O eletricitista procurou, puxou, conferiu... Afinal, era só uma resistência fora do sítio. – Está como novo – disse o eletricitista, pondo o aspirador a aspirar que era um consolo ver.

Os outros aparelhos elétricos por pouco não explodiam de alegria. Vá que se contiveram a tempo, senão teriam provocado um grave e talvez irremediável curto-circuito. Todos agora se aplicam no trabalho, cheios de energia, dentro das suas respetivas habilitações. E, entre eles, o aspirador não aspira a mais nada senão, por muitos anos, continuar a aspirar.

António Torrado , 100 Histórias à janela



Lê a história e responde às seguintes questões:

1. Vamos organizar o texto anterior, numerando as partes assinaladas nos respetivos quadrados, sendo que:

- 1 – Introdução – apresenta a situação inicial da história
- 2- Desenvolvimento – conta a história
- 3 - Conclusão – apresenta o final da história



– Não terá arranjo? Talvez valesse a pena... – sugeriu a dona da casa. Mas a sentença estava dada. O aspirador ia ser deitado para o lixo. Aí, os restantes aparelhos elétricos, num ato coletivo de indignação e solidariedade para com o velho aspirador, também deixaram de trabalhar. – O que é que se passa com a instalação elétrica? – intrigou-se o dono da casa. – Vamos ter de chamar um electricista – sugeriu a dona da casa. Veio o profissional, que andou a investigar – Está tudo nos conformes – concluiu ele. – Já que cá veio, o senhor podia ver se este aspirador ainda tem conserto – pediu a dona da casa, que era muito persistente nas suas ideias. O electricista procurou, puxou, conferiu... Afinal, era só uma resistência fora do sítio. – Está como novo – disse o electricista, pondo o aspirador a aspirar que era um consolo ver.

Era uma vez um aspirador que não aspirava. Tinha sido trazido para uma casa de campo, onde ainda não havia eletricidade. Metido numa arrecadação cheia de pó, sentia-se um inútil. Não era o único. Nas mesmas condições e lugar, estavam uma bateadeira que não batia, um frigorífico que não frigorificava, um aquecedor que não aquecia e uma ventoinha que não ventoinhava. Todos desempregados por falta de energia. Uma desolação. Para entreterem os dias, gabavam-se das antigas glórias.





– Eu cheguei a fabricar de uma assentada setecentos e cinquenta cubos de gelo – disse o frigorífico.

Talvez fosse exagero, mas tinha desculpa. Há que tempos que não trabalhava, andava um bocado baralhado. A batedeira também celebrava os seus méritos.

– Numa festa, produzi cinquenta e quatro batidos de manga, quarenta e oito de ananás e cento e oitenta e cinco de morango. É o meu recorde.

Só o aspirador, mais modesto, não louvava os seus especiais predicados. Enchia-se de pó, o que muito o irritava por dentro, mas não se queixava por fora. Aliás, o temperamento dele era mais de guardar, de absorver. Compreende-se. Até que, um dia, chegou a eletricidade àquele pedaço de campo. Já não era sem tempo. Os donos da casa, que tinham trazido aqueles aparelhos elétricos à espera de lhes darem utilidade, experimentaram-nos um por um. Todos trabalhavam, menos o aspirador.

– Escangalhou-se com a falta de uso – sentenciou o dono da casa. – Temos de comprar outro, de um modelo mais recente.

Os outros aparelhos elétricos por pouco não explodiam de alegria. Vá que se contiveram a tempo, senão teriam provocado um grave e talvez irremediável curto-circuito. Todos agora se aplicam no trabalho, cheios de energia, dentro das suas respetivas habilitações. E, entre eles, o aspirador não aspira a mais nada senão, por muitos anos, continuar a aspirar.



2. Copia agora a conclusão do texto para o espaço seguinte.

3. Existem palavras no texto que não conheces? Se sim assinala-as e encontra o seu significado no dicionário.

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 4

1. Com ajuda de um adulto, lê o texto.

Um dia na praia

Ontem levaram-me a um sítio diferente. Pelos vistos, isto vai acontecer mais vezes, mas como eu nunca tinha ido lá, achei tudo muito especial. Fomos à praia. Sabem o que é? Devem saber.

Primeiro, achei que a areia não era coisa que se pisasse e deixei-me estar no cimento. O Pedro desmanchou-se a rir, pegou em mim ao colo e levou-me com ele. Quando me pousou, fiquei muito atrapalhado. Se me mexia, a areia parecia fugir e as minha patas enterravam-se. Se alguém passava, ela ia agarrada aos pés da pessoa. Irritei-me, dei-lhe uma mordidela, mas o resultado foi horrível — nunca mais mordo areia!



Margarida Fonseca Santos, *Um Dia na Praia*, Editorial Presença, 2006

2. Qual é o título da história?

3. Quem está a contar a história?

4. Encontra as seguintes palavras no texto e rodeia-as.

ontem **resultado** **alguém**
mexia **areia**

praia

muito

vistos

5. Copia as primeiras três frases do texto.

6. Faz uma ilustração sobre a história.

Apêndice 11 –Ficha de trabalho 4 “Um dia na praia” (Grupo 3 – para o aluno que apresentava mais dificuldades)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 4

1. Com ajuda de um adulto, lê o texto.

Um dia na praia

Ontem levaram-me a um sítio diferente. Pelos vistos, isto vai acontecer mais vezes, mas como eu nunca tinha ido lá, achei tudo muito especial. Fomos à praia. Sabem o que é? Devem saber.

Primeiro, achei que a areia não era coisa que se pisasse e deixei-me estar no cimento. O Pedro desmanchou-se a rir, pegou em mim ao colo e levou-me com ele. Quando me pousou, fiquei muito atrapalhado. Se me mexia, a areia parecia fugir e as minha patas enterravam-se. Se alguém passava, ela ia agarrada aos pés da pessoa. Irritei-me, dei-lhe uma mordidela, mas o resultado foi horrível — nunca mais mordo areia!



Margarida Fonseca Santos, Um Dia na Praia, Editorial Presença, 2006

2. Rodeia as vogais no texto, com as cores apresentadas abaixo e conta-as.

A/a

E/e

I/i

O/o

U/u

3. Faz uma ilustração sobre a história.

Apêndice 12 –Ficha de trabalho 5 “O burro e o leão” (Grupo 1)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 5

O Burro e o Leão

O burro andava feliz. Sentia-se o rei da criação, isto é, o rei das galinhas, dos patos e dos perus do quintal onde vivia. Ele zurrava e todos fugiam. As zurradelas do burro eram de tal força, que assustavam qualquer bichinho. Até o cão se afastava, em sinal de respeito.

– Nunca imaginei que possuísse tanto poder... – dizia de si para si o burro. E fartava-se de zurrar, a torto e a direito.

Vozes de burro não chegam ao céu, diz-se, mas chegaram aos ouvidos do leão.

– Não sabia que tinha concorrentes de tamanha qualidade – disse ele, num breve rugido.

Estava bem-disposto o leão. Tinha-se refastelado com um succulento almoço de carne de javali que sobrara do jantar anterior. Tão cedo não ia ter vontade de comer e muito menos de comer carne de burro, que enjoava. Sua Majestade espreguiçou-se e disse:

– Vamos lá visitar esse fenómeno que se proclamou o rei dos animais.

Encontrou o burro a pastar, não longe do quintal, onde tinha estábulo. O burro, quando o viu, estremeceu, mas não quis dar parte fraca. Nem parecia bem que um rei, coroadado de tão altas orelhas, sinal de majestade, fugisse diante de um animal de quem se não viam as orelhas, escondidas pela farta juba.

– Constou-me – começou o leão -, constou-me que te intitulas o rei dos animais. É verdade?

– É – respondeu o burro.

– Em que te baseias para ostentar o título? Os teus pais ou os teus avós já eram reis da natureza animal? – questionou o leão – Quantos reis burros houve antes de ti?

– Iniciei a dinastia, com a força da minha voz. Queres ver? - disse o burro.

– Estou cheio de curiosidade – disse o leão, sentando-se. O burro repuxou o ar para os pulmões e trombeteou uma zurradela tão poderosa que gafanhotos, perdizes, estorninhos, lebres e coelhos do mato saltaram de todos os lados, num grande alarme.

– A minha voz não tem igual. Assusto a bicharada em meu redor– disse o burro.

– Efetivamente, possuis uma voz, que faz tremer as folhas – reconheceu o leão. – E como vamos de sombra?

– De sombra? – intrigou-se o burro.

– Sim, de sombra – insistiu o leão. – Queres reparar? Ora toma atenção. Aqui o leão colocou o corpo entre o sol e o quintal. A sua sombra majestosa projetou-se sobre a capoeira, a coelheira, o estábulo e o cortelho. Vozes de pânico ouviram-se da natureza:

– O leão!!!! Depois, fez-se silêncio e frio, como se fosse noite. O burro sentiu esse raio paralisante, que atravessava tudo, e ficou cheio de medo. Já o leão se afastava, pausada e majestosamente. Não precisava de dizer mais nada. A verdadeira grandeza dispensa zurradelas.

Em sentido contrário ao do leão, o burro, de orelhas caídas foi em direção ao quintal. Tinha muito em que pensar.

Texto de António Torrado (adaptado)

1. Lê atentamente o texto.

2. Responde às seguintes perguntas.

2.1 – Quais são as personagens desta história?

2.2 – Qual era o motivo da felicidade do burro?

2.3 Qual o significado da expressão “Vozes de burro não chegam ao céu”?

2.3 – Quando o leão apareceu, como reagiu o burro?

2.4 – O leão perguntou ao burro se houve reis burros antes dele e ele respondeu que iniciou a dinastia. O que quer isto dizer?

2.5 – O que fez o leão para mostrar ao burro que também era o rei dos animais?

2.6 – Para ti, qual é a moral desta história? Explica-a.

3. Agora escreve os **Antónimos** e os **Sinónimos** das palavras apresentadas

Sinónimos (o mesmo significado)

Longe →

Deparar →

Suculento →

Suave →

Alegre →

Antónimos (significado contrário)

Negro →

Noite →

Primeiro →

Entrar →

Dentro →

Apêndice 13- Ficha de trabalho 5 “O burro e o leão” (Grupo 2)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho 5

O Burro e o Leão

O burro andava feliz. Sentia-se o rei da criação, isto é, o rei das galinhas, dos patos e dos perus do quintal onde vivia. Ele zurrava e todos fugiam. As zurradelas do burro eram de tal força, que assustavam qualquer bichinho. Até o cão se afastava, em sinal de respeito.

– Nunca imaginei que possuísse tanto poder... – dizia de si para si o burro. E fartava-se de zurrar, a torto e a direito.

Vozes de burro não chegam ao céu, diz-se, mas chegaram aos ouvidos do leão.

– Não sabia que tinha concorrentes de tamanha qualidade – disse ele, num breve rugido.

Estava bem-disposto o leão. Tinha-se refastelado com um succulento almoço de carne de javali que sobrava do jantar anterior. Tão cedo não ia ter vontade de comer e muito menos de comer carne de burro, que enjoava. Sua Majestade espreguiçou-se e disse:

– Vamos lá visitar esse fenómeno que se proclamou o rei dos animais.

Encontrou o burro a pastar, não longe do quintal, onde tinha estábulo. O burro, quando o viu, estremeceu, mas não quis dar parte fraca. Nem parecia bem que um rei, coroado de tão altas orelhas, sinal de majestade, fugisse diante de um animal de quem se não viam as orelhas, escondidas pela farta juba.

– Constou-me – começou o leão -, constou-me que te intitulas o rei dos animais. É verdade?

– É – respondeu o burro.

– Em que te baseias para ostentar o título? Os teus pais ou os teus avós já eram reis da natureza animal? – questionou o leão – Quantos reis burros houve antes de ti?

– Iniciei a dinastia, com a força da minha voz. Queres ver? - disse o burro.

– Estou cheio de curiosidade – disse o leão, sentando-se. O burro repuxou o ar para os pulmões e trombeteou uma zurradela tão poderosa que gafanhotos, perdizes, estorninhos, lebres e coelhos do mato saltaram de todos os lados, num grande alarme.

– A minha voz não tem igual. Assusto a bicharada em meu redor– disse o burro.

– Efectivamente, possuis uma voz, que faz tremer as folhas – reconheceu o leão. – E como vamos de sombra?

– De sombra? – intrigou-se o burro.

– Sim, de sombra – insistiu o leão. – Queres reparar? Ora toma atenção. Aqui o leão colocou o corpo entre o sol e o quintal. A sua sombra majestosa projectou-se sobre a capoeira, a coelheira, o estábulo e o cortelho. Vozes de pânico ouviram-se da natureza:

– O leão!!!! Depois, fez-se silêncio e frio, como se fosse noite. O burro sentiu esse raio paralisante, que atravessava tudo, e ficou cheio de medo. Já o leão se afastava, pausada e majestosamente. Não precisava de dizer mais nada. A verdadeira grandeza dispensa zurradelas.

Em sentido contrário ao do leão, o burro, de orelhas caídas foi em direcção ao quintal. Tinha muito em que pensar.

Texto de António Torrado (adaptado)

1. Lê atentamente o texto.

2. Responde às seguintes perguntas.

a. – Quais são as personagens da história?

b. – Porque é que o burro estava feliz?

2.3 – Conheces a expressão “Vozes de burro não chegam ao céu”? O que achas que quer dizer?

c. – Quando o leão apareceu, como ficou o burro?

d. – O leão perguntou ao burro se houve reis burros antes dele, o que lhe respondeu?

e. – O que fez o leão para mostrar ao burro que também era o rei dos animais?

f. – O que aprendeste com esta história? (moral da história)

3. Agora escreve os **Antónimos** e os **Sinónimos** das palavras apresentadas

Sinónimos (o mesmo significado)

Antónimos (significado contrário)

Longe →

Negro →

Deparar →

Noite →

Suculento →

Primeiro →

Suave →

Entrar →

Alegre →

Dentro →

Questionário

Nome: _____

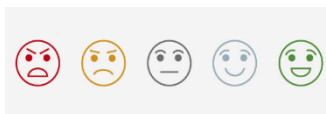
➔ **Recorda as atividades preparadas pela Carolina para a disciplina de Português e responde às seguintes questões:**

1. Qual a que mais gostaste? Justifica a tua resposta.

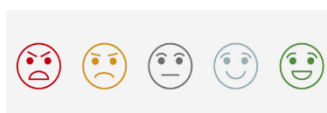
2. Qual a que menos gostaste? Justifica a tua resposta.

3. Na atividade que menos gostaste, o que mudarias ou farias diferente?

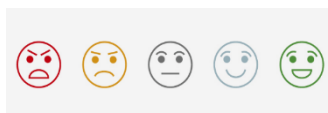
4. Como classificas as atividades realizadas através de fichas de trabalho? Pinta a cara que, na tua opinião, mais se adequa.



5. Como classificas as apresentações que fiz das tarefas a realizar? Pinta a cara que, na tua opinião, mais se adequa.



6. Como classificas os textos que apresentei? Pinta a cara que, na tua opinião, mais se adequa.



7. Achas que com as atividades que realizaste ficaste a saber como procurar a informação contida num texto? Justifica a tua resposta.

Obrigada por me ajudares!