



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

**Contributos da Diferenciação Pedagógica na Iniciação à Leitura:  
Perspectivas de Docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado em  
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

**Paula Cristina Silva Ferreira da Cruz Oliveira**

Coimbra, 2010





Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra

Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Contributos da Diferenciação Pedagógica na Iniciação à Leitura:  
Perspectivas de Docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas.

Paula Cristina Silva Ferreira da Cruz Oliveira  
Coimbra, 2010



Dedicatória...

*A todas as crianças que foram, são e serão, pura inspiração...*



## Agradecimentos

- À Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, o incentivo, a atenção e orientação na realização do presente trabalho.
- Aos Professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e aos colegas de Mestrado, os ensinamentos, a partilha e entreajuda.
- Aos Docentes entrevistados, a aceitação, disponibilidade e colaboração.
- Às pessoas amigas, a palavra, o gesto amigo e a confiança.
- À família, a presença e o constante apoio.
- A quem vive no meu coração, a quem me acolhe no seu, o amor, o carinho e a compreensão.
- A todos quantos foram acompanhando, os “passos” a dar na concretização de uma parte de um “sonho”, o reconhecimento do interesse e participação.





# Índice

<b>Introdução</b> .....	16
<b>Parte I: Enquadramento (Teórico e normativo-legal)</b> .....	21
<b>Capítulo 1: Iniciação à leitura</b> .....	22
<b>1.1 Factores condicionantes:</b>	
<b>1.1.1 Linguagem oral</b> .....	22
<b>1.1.2 Consciência linguística</b> .....	27
<b>1.1.3 Maturidade intelectual</b> .....	31
<b>1.2 Documentos orientadores:</b>	
<b>1.2.1 Objectivos e competências</b> .....	35
<b>1.2.2 Estratégias e metodologias</b> .....	47
<b>1.2.3 Métodos utilizados</b> .....	55
<b>Capítulo 2: Diferenciação pedagógica</b> .....	62
<b>2.1 Diferenciação Pedagógica:</b>	
<b>2.1.1 Clarificação do conceito</b> .....	62
<b>2.1.2 Operacionalização do conceito</b> .....	67
<b>2.2 Possíveis contributos da diferenciação pedagógica na Iniciação à leitura</b> .....	69
<b>Parte II: Estudo Empírico</b> .....	74
<b>Capítulo 3: Planificação do Estudo</b> .....	75
<b>3.1 Metodologia do Estudo:</b>	
<b>3.1.1 Fundamentação teórica</b> .....	75

3.1.2	Estratégia de investigação .....	78
3.1.3	Técnica de Recolha de Dados .....	80
3.1.4	Técnica da Análise de Conteúdo.. .....	90
3.1.5	Validade, Credibilidade, Fidelidade .....	95
3.1.6	Salvaguarda das Questões Éticas .....	96
<b>Capítulo 4:</b>	<b>Apresentação e interpretação de dados</b> .....	<b>98</b>
4.1	Perspectivas de Docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico .....	98
4.1.1	Início da entrevista/procedimentos.....	100
4.1.2	Dados pessoais.....	100
4.1.3	Formação inicial/contínua.....	101
4.1.4	Conceito de Diferenciação Pedagógica/ Perspectivas.....	102
4.1.5	Experiências/práticas no âmbito da pedagogia diferenciada, na iniciação à leitura.....	105
4.1.6	Objectivos, competências, metodologias, materiais utilizados no processo de iniciação à leitura.....	108
4.1.7	Factores relevantes para a diferenciação pedagógica na iniciação à leitura e operacionalização do conceito de diferenciação pedagógica.....	112
4.1.8	Reflexão sobre a possível relevância da presente investigação.....	119
	<b>Conclusão e considerações finais</b> .....	<b>125</b>
	<b>Bibliografia</b> .....	<b>131</b>
	<b>Anexos:</b>	
	<b>Anexo 1-</b> Guião de Entrevista.....	<b>136</b>
	<b>Anexo 2 -</b> Entrevistas transcritas.....	<b>140</b>
	<b>Anexo 3 -</b> Matriz .....	<b>173</b>

## **Índice de Quadros:**

<b>Quadro 1</b> – Experiências de aprendizagem promotoras de sucesso Escolar.....	36
<b>Quadro 2</b> – Objectivos Gerais relativos à Língua Portuguesa, para o 1º Ciclo.....	38
<b>Quadro 3</b> – Objectivos Específicos relativos ao domínio da Língua Portuguesa para o 1º Ano do Ensino Básico .....	39
<b>Quadro 4</b> – A meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica.....	43
<b>Quadro 5</b> – Competências gerais “à saída da educação básica” / operacionalização na disciplina de Língua Portuguesa.....	44
<b>Quadro 6</b> – Competências essenciais/específicas referentes ao 1º Ciclo.....	45
<b>Quadro 7</b> – Experiências de aprendizagem para o alcance de objectivos do currículo de Língua Portuguesa.....	48
<b>Quadro 8</b> – Destaque de algumas Linhas de estratégia do Plano Nacional de Leitura.....	52
<b>Quadro 9</b> – Produtos e processos no acto de ler.....	60



## **Resumo**

O presente estudo, de natureza qualitativa, surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, no sentido de procurar compreender se haverá contributos de uma diferenciação pedagógica na iniciação à leitura.

Entendendo a iniciação à leitura num contexto de escolaridade obrigatória para as crianças que a iniciam e sabendo que cada uma é um ser único com as suas características de aprendizagem, tendo em conta uma abordagem sistémica e ecológica coloca-se a questão sobre se a diferenciação pedagógica poderá “ajudar” os alunos a iniciar a aquisição de competências a nível da leitura com “sucesso”.

Assim, a investigação que se apresenta procura aprofundar o conhecimento sobre o conceito de diferenciação pedagógica e da competência da leitura, transversal a outras áreas curriculares, partindo da revisão bibliográfica, para numa outra fase se complementar mediante o contacto com docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, do distrito de Coimbra, que se disponibilizaram a participar no estudo empírico colaborando com as suas perspectivas enriquecidas, pelo seu percurso e prática docente.

Da revisão bibliográfica e contributo dos professores há pontos que se interligam na procura de estratégias adequadas que possam contribuir para a iniciação à leitura, sabendo que muitos são os factores facilitadores e inibidores a ter em consideração.

Do trabalho realizado fica o desejo de continuar a aprofundar ainda mais a temática pois o conceito da diferenciação pedagógica só recentemente tem vindo a ser reflectido e a reflectir-se na prática docente, mostrando sinais de benefícios para os alunos.

**Palavras-chave:** contributos, diferenciação pedagógica, iniciação à leitura.

## **Abstract**

This qualitative study appears in the dissertation of the Master course degree in Pedagogical Supervision and Formation of trainers in order to understand if there are benefits from a pedagogical differentiation to what concerns the initiation to reading.

A question that wonders if the pedagogical differentiation might help students to initiate with success the acquisition of competences at a reading level is introduced, by understanding that the initiation to reading in a mandatory schooling for children and by knowing that each child is unique with his/ her own learning characteristics and by taking in account an ecological and systemic approach.

Thus, the investigation presented here tries to deepen the knowledge about the differentiation and competence in reading, cutting across other curricular areas, based on the bibliography review, to complement another phase through the contact with Primary teachers (First Cycle teachers) from the district of Coimbra, who agreed to participate in the empirical study by collaborating with their perspectives, which were enriched with their course and teaching practice.

From the bibliography review and teachers' contribute, there are points which are interconnected to what concerns the search for appropriate strategies that may contribute to the initiation to reading, as it's known that there are many facilitating and inhibitors factors that have to be taken in consideration.

From the performed work, there is a desire to continue deepening this theme as the concept of the pedagogical differentiation has only recently been discussed and reflected in teaching practice, showing signs of benefits for students.

**Keywords:** contributes, pedagogical differentiation, initiation to reading



## Introdução

*"Faz-se o caminho ao andar."*

(António Machado)

A escola está em constante mudança numa constante dinâmica de mudança com o mundo em que vivemos.

Por si, a mudança cria desafios, desafios para os professores, para os alunos e para os intervenientes envolvidos nos contextos em interligação: familiar, escolar, meio próximo e mais distante.

A diferenciação pedagógica na sala de aula é pois um desafio cada vez mais actual, pois a consciencialização da importância da valorização das diferenças, diferenças que a todas as crianças e adultos caracteriza, não esquecendo que em tempos já o foram, contempla decerto uma fonte de riqueza, muitas vezes implícita e por/para descobrir.

Nesse caminho de descoberta, os docentes em reflexão valorizam essa diversidade mas encontram dificuldades na sua prática pedagógica relacionada com a existência de diferenças comuns a todas as crianças como seres únicos, com as suas características próprias de aprendizagem mas também a eles próprios, bem como a todos os demais intervenientes do sistema e sistemas envolventes.

O seu contributo na procura de um conhecimento mais aprofundado das necessidades educativas de cada criança, enquanto ser único e incluído num grupo, na sociedade e no mundo, constitui-se como um aspecto a ter em conta na sua prática pedagógica. Contribuir para dar um sentido à vida das crianças, alunos a iniciar a escolaridade obrigatória, mas também um sentido de oportunidade de interiorização e vivência de valores que os ajudem a crescer, na sua formação pessoal e social constitui-se como um processo moroso, em construção pela vida e por todos que assim o entendem e para o qual poderão contribuir.

No enquadramento da temática, que o presente estudo pretende aprofundar e se relaciona com a iniciação à leitura e possíveis contributos da diferenciação pedagógica surgem algumas questões, no sentido de perceber se com a entrada na



escolaridade obrigatória, a iniciação à leitura, pelos alunos a frequentar o Primeiro Ano, beneficia de uma diferenciação pedagógica, compreendendo também quais os possíveis factores, facilitadores e inibidores a ter em conta, entre outros aspectos.

Daí, talvez a necessidade de clarificar o que se entende por diferenciação pedagógica? Como se implementa uma pedagogia diferenciada? Quais os seus contributos, na iniciação à leitura, para os alunos que iniciam a escolaridade obrigatória?

Reconhecer a diferença na igualdade e a igualdade na diferença em que todos são iguais mas todos são diferentes” enquanto seres humanos, únicos, enquanto indivíduos, poderá ser o “passo” inicial para a valorização das características e necessidades educativas que cada um dos alunos manifesta.

O sentimento e expressão da diferença reflecte e reflecte-se numa abordagem sistémica e ecológica a considerar antes, durante e após o início do percurso escolar. Ter por fundamento a perspectiva de que o ser humano, no seu processo dinâmico de desenvolvimento, influencia e é influenciado por “tudo e todos”, pessoas e meio envolvente, poderá favorecer o entendimento de alguma relevância subjacente a estas questões.

Considerando estes aspectos, o meio escolar assumindo-se como um ambiente securizante e facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, decerto contribuirá para proporcionar condições de interacção promotoras do alcance de competências por parte de todos e cada um dos alunos, nomeadamente a nível da iniciação à leitura, que sendo transversal a outras áreas curriculares, será uma “mais-valia”.

“A mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio em que lhe são colocadas novas exigências.” (Ministério da Educação M.E., 1997, 89)

Antecedendo a entrada na escolaridade obrigatória já a criança foi construindo um percurso de vida e realizando aprendizagens. A transição de crianças do seu contexto anterior à escolaridade, para o da escolaridade obrigatória acarreta uma maior atenção, por parte de todos os intervenientes que acompanham as crianças no desenrolar do seu processo educativo, sejam pais, educadores, prestadores de

cuidados, entre outros, face ao “desconhecimento mútuo, que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo (...)” (M. E., 1997, 89).

“Faz-se o caminho ao andar” no entender do poeta e na filosofia implícita dos documentos orientadores da prática docente, nomeadamente no início e continuidade do Primeiro Ciclo e mais concretamente na iniciação à leitura, que se pretende aprofundar neste estudo.

O interesse pela temática tem vindo a acentuar-se, particularmente, na acção pedagógica com os alunos do Primeiro Ano de Escolaridade, ao longo deste ano lectivo, no qual se detectaram dificuldades a necessitar intervenção, mediante estratégias diferenciadas para uma iniciação à leitura, sentida pela criança com sucesso, respeitando o seu ritmo e características de aprendizagem, tendo em conta a ausência de dificuldades/problemas no âmbito da saúde, nomeadamente e entre os quais a nível auditivo e visual, do foro fisiológico e cognitivo (o que, a verificar-se o oposto, possibilitaria a implementação de medidas educativas no âmbito do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro).

O desempenho de funções lectivas, no ano lectivo que ainda decorre, foi exercido, a título individual, em Estabelecimentos de Educação de um Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra e o contacto para partilha de experiências com docentes do Primeiro Ciclo foi possível em outros Agrupamentos de Escolas, do mesmo distrito. Dos momentos de partilha, troca de informações e experiências para, de alguma forma, ajudar as crianças a superar as dificuldades manifestadas, na iniciação à leitura (com o comprometimento nas restantes áreas curriculares), surgiu a possibilidade de obter a colaboração de docentes que se disponibilizaram para que a recolha de informações no âmbito do estudo empírico, mediante as entrevistas a abordar na segunda parte deste trabalho, se pudesse concretizar. Neste sentido, considerou-se que nem a designação dos Agrupamentos de Escolas, nem as escolas e docentes intervenientes no estudo empírico seriam identificados, não só para preservar as suas identidades mas porque não implicam uma caracterização do meio, mais propriamente do distrito e das escolas, uma vez que são dadas perspectivas de docentes que embora a leccionar, neste ano lectivo, no distrito de Coimbra, tanto focam a sua experiência de ao longo deste ano lectivo como de outros anos relativos

ao seu percurso profissional, nos vários pontos do nosso país, por onde foram leccionando.

Neste sentido, a presente dissertação surge como reflexo desta preocupação sentida, a nível profissional, relativamente a questões ligadas, de certa forma, ao insucesso escolar – tema tão actual e pertinente, na nossa sociedade; mas também, na procura de *respostas* adequadas, neste processo de formação permanente, cujo objectivo pessoal é aprofundar conhecimentos, recolhendo dados através das práticas educativas interventivas que se orienta nas teorias e respectiva legislação, visando contribuir para minimizar ou mesmo superar as dificuldades manifestadas pelos alunos, em contexto escolar, reflectido na continuidade educativa e no seu processo de formação pessoal e social.

Considerando, pois, neste estudo, essencialmente, as crianças que não apresentam problemáticas a necessitar de enquadramento no âmbito da Educação Especial, surgem outras questões que se poderão colocar da seguinte forma: Quais os possíveis factores condicionantes a uma iniciação à leitura sentida com sucesso pelos alunos? Que objectivos e competências, estão contemplados nos documentos orientadores do Ministério da Educação? Que estratégias e metodologias adequadas? Que contributos, se podem considerar, da diferenciação pedagógica para que os alunos alcancem progressos na iniciação à leitura, em contexto de entrada /frequência da escolaridade obrigatória, procurando contribuir para uma intervenção pedagógica, tendo em conta características de aprendizagem dos alunos, numa abordagem sistémica e ecológica?

Na procura de resposta para estas questões encontram-se subjacentes princípios expressos pelo Ministério da Educação (1997, 15,16) relativamente à estimulação do “desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais (...) à despistagem de inadaptações (...)”, bem como à promoção de uma escola que respeita as diferenças e assenta numa pedagogia diferenciada contribuindo para o “sucesso das aprendizagens” (ME, 1997, 17).

Da abordagem à literatura às perspectivas dos docentes e da sua prática pedagógica, se considera que embora a teoria ilumine e aponte linhas orientadoras para uma prática, possibilitando-lhe uma base de sustentabilidade, mediante o enquadramento legislativo, também se constrói com a prática.

“A promoção do sucesso educativo implica a necessidade de algumas referências sobre as expectativas sociais quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento da sua evolução” (ME, 1997, 90).

Considerando os possíveis contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura, se irá procurar fundamento nos capítulos a desenvolver, da presente dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, nas duas partes que constituem o presente trabalho.

Assim, a primeira parte engloba uma revisão da literatura, no âmbito de um enquadramento teórico e normativo legal, sendo que no capítulo inicial de dois, serão abordados possíveis factores considerados como condicionantes no processo de iniciação à leitura tendo em conta o contexto de entrada/frequência da escolaridade obrigatória do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente relacionados com a linguagem oral, a consciência linguística, a maturidade intelectual, entre outros interligados. O seguinte capítulo da primeira parte surge no sentido de procurar bases de fundamentação num quadro normativo legal, no âmbito da Educação, no referido contexto, mais concretamente a nível de objectivos, competências, estratégias, metodologias e métodos utilizados tendo em conta aspectos contemplados nos documentos orientadores do Ministério da Educação bem como em referências bibliográficas.

A segunda parte, como já foi abordado, correspondente ao estudo empírico, no âmbito da metodologia qualitativa, centra-se nas perspectivas de docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, que se disponibilizaram a colaborar para a presente investigação. Os dois capítulos, que a constituem, abordam no inicial a planificação do estudo, tendo por base a fundamentação das opções metodológicas, entre outros conteúdos relacionados e no seguinte, correspondente ao quarto capítulo, será realizada a apresentação e interpretação dos dados mediante instrumentos anexos, nomeadamente o guião de entrevista, as sete entrevistas transcritas e a matriz referente à análise de conteúdo.

A terminar a dissertação, que se apresenta, surge a conclusão, em jeito de reflexão final, contemplando considerações mais sentidas a título profissional, mas também pessoal.

# **I PARTE**

## Revisão da literatura e enquadramento normativo-legal

## Capítulo 1 – Iniciação à leitura

### 1. 1 Factores condicionantes:

#### 1.1.1 Linguagem oral

*“Negligenciar os problemas de linguagem,  
mesmo que subtis, não é uma perda vida.  
Mas é, provavelmente, uma perda de acesso à vida...”*  
(Elias, C., 2005)

A linguagem é o veículo de comunicação mais usado pelos humanos...

No entanto, nem sempre a produção da fala, como instrumento preferencialmente utilizado, surge isento de dificuldades, detectando-se estas, por vezes, não tanto em processo de aquisição mas de desenvolvimento de linguagem, principalmente a nível da articulação de fonemas, da semântica e de outros subsistemas linguísticos.

Em determinados casos, ao ser feita uma avaliação multi e interdisciplinar com a envolvimento de docentes, pais/elementos da família/prestadores de cuidados e técnicos da área da saúde, entre outros, conclui-se existirem outras dificuldades associadas, nomeadamente ao nível da autonomia, da atenção, de motricidade fina, entre outras, que comprometem a realização de determinadas aprendizagens.

Considerando pois que, para ir ao encontro das necessidades educativas de cada aluno, a linguagem se apresenta como um dos factores condicionantes, cabe realçar que mesmo as crianças que não apresentam dificuldades acentuadas no domínio da linguagem oral poderão apresentar dificuldades mais subtis aliadas a outras variáveis, como por exemplo os seus ritmos de aprendizagem, capacidade de adaptação mais ou menos favorável aos novos desafios/objectivos e competências a atingir, sendo necessário um reforço de atenção e implementação de estratégias adequadas, de forma a minimizar os possíveis efeitos, de algum modo, *limitativos* da *transição* para a escolaridade obrigatória.

Numa breve abordagem à literatura, é de salientar que atingir o domínio da linguagem oral pode, no percurso da sua aquisição e desenvolvimento, apresentar

algumas dificuldades ou perturbações em crianças que, não tendo dificuldades auditivas, visuais ou outras do foro fisiológico, cognitivo... têm dificuldades no domínio de subsistemas linguísticos.

A linguagem funciona como o instrumento, por excelência, utilizado pela criança para a aquisição de novos conhecimentos e realização de aprendizagens, que facilitarão as capacidades de generalização e abstracção. A informação é captada, utilizando os diferentes canais sensoriais, vivenciando as situações, ouvindo, vendo, tocando ou experienciando, distinguindo sons, imagens, texturas... que vai identificando, memorizando relacionando, distinguindo, estruturando as suas ideias e emoções nesse processo de aquisição de linguagem, que Inês Sim-Sim (1997) <sup>1</sup> caracteriza como “provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância” e que anos antes P. Oléron (1966) <sup>2</sup> em vários estudos e trabalhos a propósito de diversos aspectos da linguagem sublinhou “as dificuldades dum tal empreendimento.”

Ao se tornar conhecedora e utilizadora da linguagem, sem que tal lhe seja ensinado, embora facultado, a criança adquire a língua da comunidade a que pertence ou seja apropriada-se de “um conjunto de convenções linguísticas que corresponde a um nível, a um momento de espírito e de civilização” (Bergeron, M., 1982, 135) e através da palavra – “mecanismo psicofísico, sistema auditivo-motor” (Bergeron, M., 1982, 136) exterioriza capacidades de domínio do sistema linguístico que foi assimilando e descodificando.

É no domínio da linguagem oral que, a fala dá voz à palavra, através de um processo de articulação e combinação de sons que, na sua aquisição e desenvolvimento inicial, reflecte a exposição à língua materna, da sociedade a que a criança pertence.

(...) A aquisição implica a apreensão das regras específicas do sistema, no que respeita à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. No que concerne à forma, as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respectivas combinações (**fonologia**), à formação e estrutura interna das palavras (**morfologia**) e à organização das palavras em frases (**sintaxe**). As regras referentes ao conteúdo (**semântica**) servem o significado das palavras e a interpretação das combinações de palavras. Finalmente, as regras de uso (**pragmática**) visam a adequação ao contexto de comunicação. (Sim-Sim, I., 1998, 25).

---

<sup>1</sup> (citada in Rigolet, S., 2000, 19)

<sup>2</sup> (cit. in Bergeron, M., 1982, 136)

Tendo por base a ideia da suposta relação estreita entre a evolução da espécie e o desenvolvimento do ser humano correspondente às teorias de que a ontogénese recapitula a filogénese, assim o desenvolvimento da criança contempla padrões que presidem às etapas e períodos cruciais que caracterizam o ser humano. Exceptuando situações em que a criança sofre dificuldades consideradas graves que afectam o seu desenvolvimento, este decorrerá por etapas ou seja por períodos em que se registam determinados comportamentos, explicados por diversas teorias, entre as quais, Piaget figura, como teorizador das etapas ou fases de desenvolvimento, no campo do desenvolvimento cognitivo, interessando-se pelo percurso do desenvolvimento do homem ao longo da vida.

No entanto, pode considerar-se que a visão a ter da criança, independentemente das suas dificuldades, não deve ser apenas determinada por teorias de desenvolvimento ou sociológicas, (que no âmbito do presente trabalho não cabe desenvolver) pois, embora se possam enquadrar nos parâmetros aí contempladas, também as transcendem. Isto é, se se admitir que “as crianças são seres inteligentes e capazes, curiosos e atentos” indo ao encontro da visão expressa por Donaldson <sup>3</sup> e que as crianças com dificuldades têm potencialidades a descobrir e desenvolver, também conseguimos entender o desenvolvimento humano, no qual se inclui o desenvolvimento da linguagem, como um processo dinâmico que, reflectem a criança como ser social, mas único que deve ser compreendido e respeitado, no seu ritmo de evolução e aprendizagem.

Podem, no entanto, surgir dificuldades que, se reflectem num ritmo mais lento do que, o considerado normal. Na perspectiva de Bouton (1997, 118) parte-se de pontos de concordância tendo em conta que, “na criança normal que não apresenta nenhum dos problemas patológicos estudados pelos especialistas, a aquisição da linguagem desenvolve-se segundo um plano cuja regularidade impressiona. É esta criança que é necessário conhecer para compreender a ontogénese da linguagem.”

---

<sup>3</sup>(cit. in Vasconcelos, T., 1997, 247)



Tendo, então, por base uma ordem normal de sequencialização, Flecher & MacWhinney (1997, 286) consideram que se permite “reconhecer a anormalidade” de forma a detectar casos de dificuldades ou perturbações específicas da linguagem.

Há autores que defendem que “quanto mais informação corporal e a motricidade do corpo exigirem uma cooperação de todo o córtex, tanto mais longo será o atraso na aquisição da linguagem” (Bouton, 1997, 295).

Corroborando, de certa forma, com esta perspectiva, há especialistas que consideram que existe “atraso de linguagem” quando o desenvolvimento se desenrola “segundo os parâmetros considerados normais, mas fora do prazo normalmente atribuído para que tal aquisição se faça” (Rigolet, S., 2000, 186).

A evolução das capacidades linguísticas varia de criança para criança seguindo, por norma, padrões sequencializados em termos de desenvolvimento da linguagem (referenciados por autores, como por exemplo de Lima, R., 2000, 95-99), mas quando se verifica “um atraso de seis meses” (Castro & Gomes, 2000, 60) relativamente ao percurso da evolução da linguagem aceita-se que, tais indicadores possam constituir sinais de alarme, condicionantes do domínio da linguagem oral, bem como de outros domínios do desenvolvimento.

A atenção aos sinais, considerados de alarme, tanto os que estão na base de aquisição da linguagem como os que se prendem com o seu desenrolar, facilitam a detecção de uma ou outra dificuldade provocada por atrasos, a vários níveis, no desenvolvimento global da criança.

Apesar destes sinais, adoptar uma atitude não alarmista, mas cautelosa observando determinado sintoma no contexto de outros sintomas que, eventualmente, o acompanham poderá contribuir para perceber aspectos da sua origem pois, na sua origem, poderão estar uma panóplia de razões que, acentuam a complexidade de dificuldades manifestadas pela criança, como ser complexo que ela também é, numa dinâmica micro e macro sistémica.

“É lógico que ainda temos um longo caminho a percorrer antes que possamos compreender quais são as causas necessárias e suficientes do comprometimento específico da linguagem nas crianças. (...) Factores que por si próprios não exerceriam nenhum impacto sobre o desenvolvimento da linguagem poderiam adquirir importância quando em combinação” (Bishop & Mogford, 2002, 367).

Especialistas como Bouton (1997, 288) e Bautista, R., *et al* (1997, 86-93), entre outros, contribuem para o aprofundar da compreensão sobre as Perturbações Específicas da Linguagem.

Para saber pois, quais as diferentes dificuldades que, se reflectem num problema que pode surgir nos diferentes, mas interrelacionados sistemas linguísticos, tendo em conta a perspectiva de entrada na escolaridade obrigatória, seria necessário proceder ao seu enquadramento, nas diferentes categorias / caracterização exacta, nos níveis de linguagem, mas que, não cabe desenvolver no âmbito do presente trabalho. Cabe, no entanto, salientar que “é no clima de comunicação (...) que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação (...) utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias” (M. E., 1997, 67), subjacentes no processo em aquisição e desenvolvimento muito antes da entrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Cada criança é única e, cada uma, terá as suas necessidades educativas num contexto de diversidade implícita. Assim, as condições favoráveis são apenas referências que, tidas em conta, promoverão a possível reflexão por parte dos intervenientes, na pretendida articulação de contextos, alargados, de interacção da criança, designadamente familiar, escolar e eventualmente terapêutico, entre outros, idealmente, sempre que necessário.

### 1.1.2 Consciência linguística

*“Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística.”*  
(Duarte, I., 2008, 18)

No desenvolvimento da consciência linguística como conhecimento intuitivo da língua, bem como dos princípios e regras que, regulam o seu uso oral e escrito, há a considerar a consciência fonológica, entre outros relacionados. Para alguns autores, este conhecimento relaciona-se com o conhecimento funcional dos fonemas (considerando também as sílabas como unidades fonológicas) sendo, possivelmente, um factor condicionante ao processo de aprendizagem da leitura a requerer, (considerando não existirem outras dificuldades associadas, nomeadamente a nível auditivo) a capacidade “de prestar atenção consciente aos sons das palavras, como entidades abstractas e manipuláveis” (Adams, 1994) <sup>4</sup>.

No entanto, este nível de conhecimento pressupõe que embora a fala surja, aparentemente, como um processo automatizado, outra capacidade se desenvolva, possibilitando um tomar de consciência de como se adquirem e transmitem os conhecimentos, dando os primeiros “passos” no processo de reflexão da língua falada. Daí se designar como consciência linguística.

Crescer linguisticamente é adquirir a mestria das regras de estrutura e uso que regulamentam a língua do grupo primário de socialização que é a família, daí o termo **língua materna**. A interiorização das regras da língua que permite compreender e produzir frases nunca ouvidas ou pronunciadas, reflecte o **conhecimento intuitivo da língua** por parte do sujeito e que durante muitos anos foi designado por **competência linguística**, ao uso dado a esse conhecimento corresponde o **desempenho** linguístico do indivíduo (Sim-Sim, I., 1998, 25).

---

<sup>4</sup> (cit. in Viana, F., 2002, 45)

Dependendo das características individuais próprias é “possível identificar rudimentos desta capacidade por volta dos três/quatro anos de idade” (Sim-Sim, I., 1998, 215) sendo para tal necessário, um certo domínio da linguagem oral que, se reflecte, em outros indícios de interesse, por exemplo na abordagem/iniciação à escrita, os quais se enquadram num processo de crescimento linguístico.

Antes da entrada no Primeiro Ciclo, o contexto de educação pré-escolar poderá facilitar, para as crianças que a ele têm acesso e o frequentam, o enriquecimento linguístico confrontando-a com a troca de experiências, de saberes e competências linguísticas, alargando, assim, o seu *input* linguístico e favorecendo o *output* mais elaborado.

Há medida que, os contextos de vida da criança se vão dinamizando e diversificando, também o seu vocabulário irá reflectir, por norma, essas mudanças, aumentando e complexificando em termos de estrutura frásica. Nesta visão, a linguagem como forma de expressão “emancipa-se do imediatismo que a caracteriza no início do desenvolvimento” (Sim-Sim, I., 1998, 91).

Progressivamente, a criança torna presentes acontecimentos ausentes, recorrendo à forma verbal da linguagem, pela oralidade, tendo subjacentes várias funções, entre as quais, comunicar com os seus pares e adultos, identificar assuntos, referenciar objectos, explicitar conceitos, formular questões... manifestando a curiosidade materializada nas frequentes interrogações “quê?”, “quando?”, “como?” e “porquê?”, entre outras. Utiliza-as, com uma certa, pertinência, na manifesta vontade de aprofundar os seus conhecimentos não só de si próprio, mas também dos outros e do “mundo” que a rodeia.

Atingir alguma capacidade linguística, pressupõe um crescimento evolutivo apoiado em factores de orientação endógena e exógena, mediante os quais a criança, conseguirá uma maior progressão na facilidade de compreensão e produção elaborada, adequada e criativa, de respostas verbais orais, concretizadas na utilização dos códigos lógicos e gramaticais.

A capacidade metalinguística surge, embora numa fase inicial, quando as crianças fazem, por exemplo, tentativas repetidas de autocorreção “que indicam que crianças muito pequenas muitas vezes têm consciência da inadequação de suas produções de palavras adultas” (Fletcher & MacWhinney, 1997, 285).

Tal facto, implica alguma habilidade de pensar sobre a linguagem, um nível mínimo de análise relativamente aos conteúdos e à utilidade deste meio de comunicação, embora a consciência metalinguística explícita só esteja totalmente estabelecida nos anos posteriores, em idade escolar. Podemos assim, definir o conhecimento ou capacidade metalinguística como “*toute connaissance explicite ayant trait à la structure, au fonctionnement et à l’usage da langage*” (Brédart & Rondal, 1982, 9).

Em contexto pré-escolar já é possível detectar esta evolução, por exemplo em actividades lúdico pedagógicas, referentes a rimas “que fornecem evidência de um nível de consciência fonológica explícita em crianças com apenas quatro anos. A detecção ou criação de palavras que rimam envolve duas habilidades: a criança deve ser capaz de dividir a palavra em subunidades de ‘início’ e ‘rima’; e deve poder reconhecer que a unidade de rima é a mesma (...) possuem inícios diferentes (...) mas a mesma rima” (Fletcher & MacWhinney, 1997, 289).

Tais actividades reflectem uma intencionalidade educativa de forma a garantir futuras aprendizagens com sucesso (sendo o conceito de sucesso amplo e relativo na valorização das características de aprendizagem de cada criança) especialmente de iniciação à leitura que pressupõe uma estreita relação com capacidades de consciência fonológica. Capacidades que as crianças também demonstram quando, por exemplo, identificam incorrecções na construção frásica, o que pressupõe um conhecimento das regras gramaticais subjacentes e verbalizam a correcção correspondente como se evidencia no seguinte excerto, transcrito:

*Si un enfant répond qu’une phrase telle que «la chemise sont bleue» est incorrecte parce que le suget est au singulier et le verbe au pluriel et que cela ne correspond pas aux règles grammaticales du français, il verbalise clairement une connaissance métalinguistique. Il n’est évidemment nécessaire que l’enfant emploie les étiquettes «sujet», «verbe», «singulier», etc. Une réponse telle que «Si on dit ‘la chamise’, on doit dire ‘est’ et pas ‘sont’» témoignerait aussi bien d’une connaissance explicite de la règle linguistique considérée. (Brédart & Rondal, 1982, 14).*

Adquirir em contexto pré-escolar, um domínio da linguagem oral implica pois, alguma capacidade de consciência linguística que pressupõe o desabrochar de aquisições da capacidade fonológica que reflecte, também uma certa competência

metalinguística ou seja, de compreensão do funcionamento da língua, possivelmente, promotora de futuras aprendizagens com sucesso, a nível da leitura e da escrita, enquadradas em todo o desempenho escolar, vindouro.

Há estudos que, apontam para uma correlação significativa entre as competências fonológicas e a leitura, no entanto, segundo Cossu e Marshal (1990) <sup>5</sup> “nesta área são perigosas todas as generalizações” uma vez que a evolução das capacidades linguísticas varia pois, de criança para criança, em termos de desenvolvimento da linguagem, como já foi feita referência, anteriormente.

Autores como Paula Meyuk e James Flood (1981) consideram “que praticamente todas as crianças que apresentam problemas de leitura apresentam problemas ao nível da compreensão (...) têm geralmente dificuldades na descodificação das palavras; por sua vez, crianças com um léxico reduzido terão dificuldades na compreensão do sentido” (Viana, 2002, 32, 33).

“A entrada da criança no 1º Ciclo do Ensino Básico, geralmente coincidente com a abordagem sistemática da linguagem escrita, vai mobilizar competências fonológicas, sintáticas e de análise textual que só raramente são mobilizadas na linguagem oral” (Viana, 2002, 37).

---

<sup>5</sup> ( cit. in Viana, F., 2002, 51)

### 1.1.3 Maturidade intelectual

*“Não é por se puxar a cauda do girino  
que ele se torna rã mais rapidamente.”  
(Clapadère)<sup>6</sup>*

A frase citada por Mialaret (1997, 47) alerta, de algum modo, para outro factor relacionado com a maturidade, a ter em atenção ao referir que, na “nossa época de precipitação geral e aceleração permanente de todos os processos, muitos pais querem que o seu filho inicie, o mais cedo possível, a aprendizagem da leitura”, acrescentando, ainda, o facto de não se pretender “impedir uma criança de aprender a ler quando o pode fazer e deseja” mas que, “basta conhecer bem os perigos possíveis de uma aprendizagem demasiado precoce.”

Na obra abordada, o autor elucida que “algumas funções psicológicas se desenrolam a um certo ritmo e não é com facilidade que se modifica a curva de crescimento psicológico de uma criança.” Mialaret (1997, 48) e, na mesma obra, refere, também, tendo por base estudos realizados, ser “por volta dos 6 anos que a maior parte das crianças está preparada para aprender a ler. A idade oficial da aprendizagem é, em quase todos os países, os 6 anos (...). Torna-se possível aprender a ler mais cedo, mas será necessário mais tempo e perder-se-ão momentos preciosos no seu ensino que se poderiam consagrar a exercícios mais úteis: perceptivos, de observação, de linguagem, de expressão gráfica e rítmica. Feitas as contas, perde-se mais do que se ganha (...) uma criança à qual se ensinou a ler demasiado cedo não possui forçosamente a mesma maturidade no tocante ao cálculo (...) sem suscitar problemas de adaptação escolar delicados.”

Perante estes factores e considerando que leitura e a escrita proporcionam uma nova forma de expressão, o referido autor interroga se não “existirá um perigo enorme em privilegiar muito cedo um modo de expressão adulto em prejuízo de outras formas que permitam o desenvolvimento da criança: canto, rítmica, desenho, modelação?

---

<sup>6</sup> (cit. in Mialaret, 1997, 47)

Queixamo-nos, com frequência, da pobreza da imaginação infantil; mas que se faz para a cultivar?

Não contribuímos, pelo contrário, para o definhamento dos jovens rebentos, impondo-lhes as nossas maneiras de pensar que, se revelam particularmente úteis e fecundas um pouco mais tarde, correm o risco de serem esterilizantes, quando utilizadas demasiado precocemente?” (*ibidem*, 1997, 49)

Dependendo da personalidade de cada criança, estes factores têm também implicações a nível pessoal, na concretização do saber ser, estar, fazer, sentimentos de auto-estima, motivação segurança e autoconfiança que se reflectem no relacionamento com os outros, numa perspectiva social.

Mialaret (1997, 49) transmite, ainda, na sua obra, que se estes aspectos não forem considerados, ponderados, analisados se corre “então o risco de fazer crer à criança que é um mau aluno (...) e, quando tal começa a acontecer, nunca se podem prever as consequências. (...) Tudo isto nos conduz ao conjunto dos problemas afectivos que, uma criança deve resolver a partir da sua entrada na escola. Sabemos actualmente que o ingresso na escola corresponde para ela a uma nova forma de separação com o meio familiar e podem surgir barreiras a uma ou outra aprendizagem, se estas forem iniciadas antes que a criança tenha tempo de dominar o traumatismo – mais ou menos importante – da transformação da sua vida. As consequências possíveis afiguram-se-nos graves, no sentido em que a recusa desta ou daquela aprendizagem (e, mais particularmente, da leitura, em que muitos pais insistem) corre o risco de se transferir para o conjunto da vida escolar e oferecer, por essa via, largas possibilidades de desenvolvimento dos diversos síndromas de inadaptação escolar.”

“Hoje em dia, graças ao trabalho de líderes na área da educação, como Howard Gardner, a definição de inteligência, ou do que é ser ‘inteligente’, foi ampliada. A teoria de Gardner das inteligências múltiplas sugere, entre outras coisas, que os pontos fortes e as limitações de raciocínio dos alunos afectam não só a sua facilidade em aprender, como a forma de eles poderem fazer uma representação mais adequada daquilo que sabem. Por exemplo, quando a actividade é ler, escrever ou falar, um aluno com boas competências verbais/linguísticas estará sempre numa posição vantajosa em relação a um aluno com menores capacidades verbais. Por outro lado, o



aluno com grandes capacidades verbais/linguísticas pode encontrar-se em situação de desvantagem se a medida-padrão usada para avaliar a aprendizagem for o seu desempenho de um papel numa dramatização ou numa peça satírica, que exija competências corporais/cinestésicas” (Heacox, D., 2006, 13).

Estes e outros pensamentos ajudam à reflexão e valorização de que toda e qualquer criança, enquanto ser humano na fase da infância, é “capaz”, porque não existindo a incapacidade total, mas algumas incapacidades, dificuldades, também existem potencialidades que é preciso despertar e/ou desenvolver, por mais mínimas que possam parecer.

Tendo em atenção estes e outros factores, possivelmente, através da comunicação, da estimulação fundamentada e adequada da mesma se aprofunda o conhecimento da criança, das suas características e necessidades individuais, dos seus estilos de aprendizagem, numa coordenação de desenvolvimento do processo educativo em harmonia com o seu ritmo, pois cada indivíduo é “como todos os outros, como algum outro e como nenhum outro” (Elsie J. Smith, 1981)<sup>7</sup>.

Refere Morais (1997, 164) que antes “de aprender realmente a ler, a criança tem de fazer uma ideia do que é a leitura. Como é que ele pode abordar a leitura se não compreendeu que espécie de objecto é um livro e que o texto transcreve a linguagem?”

Elogiando o livro de Pennac salientando a importância de “Ler em voz alta”, Morais faz referência a que não...

“podemos ter o desejo de ler se não soubermos o que isso é. Ouvir a leitura, em voz alta, pelos pais cria o desejo de ler por si mesmo, desejo tão irresistível como o de caminhar sozinho. (...) O primeiro passo para a leitura é ouvir livros. A audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afectiva. Ao nível cognitivo geral, abre uma janela sobre conhecimentos que a conversação em torno das outras actividades quotidianas não consegue comunicar. Permite estabelecer associações esclarecedoras entre a experiência dos outros e a sua própria. Mais importante ainda, talvez, ensina, pela própria estrutura da história contada, pelas questões e pelos comentários que sugere, pelos resumos que proporciona, a interpretar melhor os factos e os actos, a organizar e reter melhor a informação, a elaborar melhor os cenários e esquemas mentais.

---

<sup>7</sup> (cit. in Gabinete de Estudos e Planeamento – GEP, Ministério da Educação, 1990, 113)

Ao nível linguístico, a audição dos livros permite clarificar um conjunto muito variado de relações entre a linguagem escrita e a linguagem falada: o sentido da leitura, as fronteiras entre as palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e as palavras escritas (...) as correspondências letra-som, as marcas de pontuação, etc. Esta audição leva a criança a acrescentar e a estruturar o seu repertório de palavras e a desenvolver estruturas de frases e de textos (...). A criança habitua-se a parafrasear e a dizer de outra forma, a compreender e a utilizar figuras de estilo. Estas capacidades ser-lhe-ão particularmente úteis após os dois primeiros anos de aprendizagem da leitura, durante os quais os textos ainda são relativamente simples. (...)

Também ao nível afectivo, a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significado, daqueles em que ela tem mais confiança e com quem se identifica. Para dar o gosto das palavras, o gosto do conhecimento é a grande porta!

Esta relação intrinsecamente afectiva faz frutificar ainda mais vigorosamente os contributos cognitivos e linguísticos. Muitas vezes, e não necessariamente de maneira deliberada, o comportamento dos pais favorece esses contributos.” (in Morais, 1997, 164, 165)

Além dos possíveis contributos dos pais e/ou cuidadores, sabe-se que o ingresso na escolaridade obrigatória corresponde para a criança e família, elementos que a acompanham mais proximamente de modo presencial e afectivo, a uma transformação em vários aspectos das suas vidas, para umas com mais ou menos barreiras que, poderão criar mais ou menos traumatismos, aliados a um novo contexto com outros intervenientes, desde os pares das crianças a toda uma comunidade educativa na qual passa a estar incluída. As consequências possíveis poderão afigurar-se mais ou menos graves, dependendo de um conjunto alargado e nem sempre fácil de definir. Assim, tanto poderá surgir uma crescente motivação e boa adaptação escolar como a recusa para determinadas aprendizagens e indícios de inadaptação com reflexos no desenvolvimento não só da formação pessoal e social da criança, como de todo o seu desenvolvimento global que se pretende harmonioso. Ao ter consciência destes e outros factores condicionantes interrelacionados (numa ligação intrínseca, nomeadamente as influencias culturais, factores socioeconómicos e familiares, entre muitas outras variáveis), os intervenientes envolvidos no contexto familiar, escolar e caso necessário, terapêutico, decerto poderão construir/partilhar reflexões e responsabilidades conjuntas, no sentido de contribuir para que os alunos iniciem o seu percurso escolar com sentimento de sucesso na realização de aprendizagens.

## 1.2 Documentos orientadores

### 1.2.1 Objectivos e competências

*“São objectivos do ensino básico (...) da  
Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo: (...)  
o) Criar condições de promoção do sucesso  
escolar e educativo a todos os alunos.”  
(M. E., 2006, 11,13)*

“A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º, que lhe cumpre «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...)» (M. E., 2006, 11).

Este objectivo consta na obra “Organização Curricular e Programas” referente ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico e contempla objectivos que, além de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” expressa outros objectivos gerais e específicos considerando as dimensões tanto individual como social e a interiorização e vivência de valores em construção contemplando a promoção das ““aquisições básicas e intelectuais fundamentais” (M.E., 2006, 14), ao longo de toda a escolaridade básica.

No mesmo documento do Ministério da Educação constam princípios orientadores da acção pedagógica no 1º Ciclo contemplados nos respectivos programas que, implicam “uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso de cada aluno.” (M. E., 2006, 23)

Os aspectos considerados no referido documento, relativamente às experiências de aprendizagem, contemplam, entre outros os descritos no seguinte quadro (um) apresentadas numa forma, de algum modo, sintética e esquemática:

### Quadro 1 – Experiências de aprendizagem promotoras de sucesso escolar

<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Activas</b>	Vivência de situações estimulantes de trabalho escolar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividade física;</li> <li>- Manipulação dos objectos;</li> <li>- Meios didácticos;</li> </ul>
	<b>Significativas</b>	Vivências, fora ou dentro da escola, ligados a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- História pessoal;</li> <li>- Saberes que correspondam a interesses e necessidades reais de cada criança;</li> </ul>
	<b>Diversificadas</b>	Pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados mediante: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de recursos variados;</li> <li>- Diversificação de materiais, técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo;</li> </ul>
	<b>Integradas</b>	Que contenham sentido para a cultura do aluno: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que recriam e integram as novas descobertas;</li> <li>- Favorecem a convergência de diferentes áreas do saber;</li> </ul>
	<b>Socializadoras</b>	Apropriação de saberes, desenvolvimento de concepções científicas e garante da formação moral e crítica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trocas culturais;</li> <li>- Hábitos de interajuda em todas as actividades educativas;</li> </ul>

Em termos gerais, os princípios enunciados, com base na exposição que consta no documento orientador do Ministério da Educação, “requerem, da parte do professor, a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes” (M. E., 2006, 24).

No mesmo documento e no contexto da temática do presente estudo, distingue-se, “de entre outras, o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de

actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral” (M. E., 2006, 24). Neste sentido o documento alerta, ainda, para a importância de a avaliação não se traduzir “em juízos de valor prematuros e definitivos que discriminem desde logo o aluno, impedindo-o de alcançar sucesso imediato e, porventura, no seu futuro escolar” (M. E., 2006, 24, 25), num sentido que se pretende construtivo e encorajador.

Relativamente às componentes dos domínios disciplinares, que se fundamentam nos princípios e objectivos já abordados, no mesmo documento, são enunciadas as “competências globais que cada aluno terá de atingir até ao fim do 1º Ciclo (...)” (M. E., 2006, 27) que embora apresentadas em “Blocos de Aprendizagem” constituídos por “experiências educativas (...) sob a forma de objectivos de acção” (M. E., 2006, 27) visam a educação para a cidadania e a interligação de conteúdos, sendo a área curricular de frequência obrigatória, designada de Língua Portuguesa, transversal a muitos outros conteúdos das restantes Áreas curriculares de frequência obrigatória, nomeadamente Matemática, Estudo do Meio, Expressões: Artísticas e Físico-Motoras e a Áreas curriculares não disciplinares, designadamente Área de projecto, Estudo Acompanhado e Formação cívica, entre outras, de frequência facultativa, tais como Educação Moral e Religiosa e de enriquecimento, no âmbito da Formação Pessoal e Social.

Assim, no âmbito do Programa do 1º Ciclo e da temática, a aprofundar no presente trabalho, reconhece-se “a Língua materna como o elemento mediador entre a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar” (M. E., 2006, 135).

Apresentado como um referencial, o respectivo Programa inclui os domínios designados por Comunicação Oral, Comunicação Escrita, Funcionamento da língua –

Análise e reflexão “em três blocos distintos, mas pressupondo uma prática interligada. Os conteúdos actualizam os diferentes domínios, operacionalizando-se num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interacção na turma, com o professor, constroem a sua aprendizagem.” (M. E., 2006, 135)

No entanto, o presente estudo tem como foco, entre outros aspectos, a iniciação à leitura, pelo que se irá centrar nos objectivos e competências enquadradas nos domínios de Comunicação oral e da escrita e leitura intimamente associadas, neste documento orientador (*ibidem*, 135-148), referente ao Primeiro Ano de Escolaridade, correspondente ao início de frequência de escolaridade obrigatória.

Neste sentido e de forma a visualizar tanto os objectivos gerais como os respeitantes aos domínios já referidos se condensam nos quadros, respectivamente, nos dois quadros (dois e três) apresentados, de seguida, no que respeita a “Objectivos gerais” e “Objectivos específicos: Comunicação Oral/Comunicação Escrita” (sendo que os objectivos enquadrados na Comunicação Escrita contemplam os relativos à leitura):

#### **Quadro 2 – Objectivos Gerais relativos à Língua Portuguesa, para o 1º Ciclo**

<b>Objectivos Gerais</b>	
1	Expressar-se oralmente, com progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados.
2	Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação.
3	Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas).
4	Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral.
5	Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer de escrita.
6	Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
7	Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
8	Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
9	Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.
10	Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e de enriquecimento da Língua).
11	Apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens.
12	Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo.
13	Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (dramatizações, banda desenhada, cartazes publicitários).
14	Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso.

**Quadro 3 – Objectivos Específicos relativos ao domínio da Língua Portuguesa  
para o 1º Ano do Ensino Básico**

Objectivos Específicos		
	Comunicação Oral	Comunicação Escrita
<b>1º Ano de escolaridade do ensino básico *</b>	<p><b>1-Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Expressar-se por iniciativa própria:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos);</li> <li>- em pequeno ou em grande grupo:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ para organização e avaliação do trabalho, do tempo e dos conteúdos das aprendizagens;</li> <li>▶ na realização de projectos ou de actividades em curso (apresentar sugestões, pedir esclarecimentos, informar...).</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>● Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos...</li> <li>● Descrever desenhos e pinturas (realizados pelo aluno), fotografias, locais visitados...)</li> <li>● Comunicar, oralmente, descobertas realizadas pelo aluno.</li> <li>● Contar histórias.</li> <li>● Contar histórias inventadas.</li> <li>● Completar histórias (imaginar o desenlace ou desenlaces de histórias).</li> <li>● Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo (estudos realizados, desenhos, pinturas...).</li> <li>● Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos...).</li> <li>● Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros).</li> </ul>	<p><b>1- Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, documentação, biblioteca, jornais, revistas, correspondência, etiquetas, rótulos, registos de presenças, calendários, avisos, recados, notícias...).</li> <li>● Experimentar múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela Língua escrita (actividades de biblioteca da aula, da escola, municipais, itinerantes).</li> <li>● Ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos.</li> <li>● Manifestar interesse por situações ou por personagens de histórias.</li> <li>● Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir das suas ilustrações.</li> <li>● Comparar as hipóteses levantadas com o conteúdo original (que ouve ler).</li> <li>● Localizar, em jornais, notícias, a partir de imagens.</li> <li>● Comparar, em diferentes jornais, as mesmas notícias e as imagens que as ilustram.</li> <li>● Localizar, em jornais, as páginas que indicam programas de televisão..., programas infantis...</li> <li>● Descobrir e localizar, em jornais e revistas, e através das imagens, um programa de televisão de que gosta.</li> <li>● Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita (recados, avisos, descobertas realizadas, convites, correspondência interescolar, correspondência com autarquias, bibliotecas, museus...).</li> </ul>

<p><b>1º Ano de escolaridade do ensino básico *</b></p>	<p><b>2 – Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não verbal (uma ordem, um pedido, duas ordens seguidas, um recado).</li> <li>● Identificar intervenientes (em contos orais).</li> <li>● Reter informações a partir de um enunciado oral (um recado, um aviso).</li> <li>● Formular perguntas e respostas.</li> <li>● Responder a questionários.</li> <li>● Dramatizar cenas do quotidiano, situações vividas ou imaginadas.</li> <li>● Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonoras...) e vice-versa.</li> <li>● Experimentar variações expressivas da Língua oral (variar a entoação de uma frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como quem pede, como quem manda, como quem pergunta).</li> </ul> <p><b>3 – Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares...).</li> <li>● Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares).</li> <li>● Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas, trava-línguas).</li> <li>● Construir rimas, cantilenas...</li> </ul>	<p><b>2 – Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas, correspondência...).</li> <li>● Experimentar diferentes tipos de escrita requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de actividades e de projectos em curso (escrita do nome próprio, nome completo, nomes dos companheiros, registo de presenças, de tarefas, de aniversários, etiquetas, avisos, recados, convites, correspondência, relatos de visitas de estudo).</li> <li>● Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria (cada aluno ter um caderno onde possa fazer tentativas de escrita, garatujar, escrever como souber, o que quiser, quando quiser). (...)</li> <li>● Reconhecer expressões ou palavras iguais em produções diferentes e nas mesmas produções.</li> <li>● Coleccionar as palavras descobertas e reconhecidas.</li> <li>● Descobrir elementos comuns a várias palavras.</li> <li>● Construir palavras por combinatória de elementos conhecidos.</li> <li>● Construir listas de palavras que contenham elementos conhecidos (a mesma sílaba, inicial... média, ou final...).</li> <li>● Construir rimas ou cantilenas a partir de palavras conhecidas.</li> <li>● Realizar jogos de substituição de letras ou de sílabas para formar outras palavras (com letras móveis, sem letras móveis). (...)</li> </ul> <p><b>3 – Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Construir um dicionário ilustrado (imagem/palavra), organizando-o segundo critérios combinados (por temas, por ordem alfabética...).</li> <li>● Consultar listas de palavras organizadas segundo critérios diversificados.</li> <li>● Consultar ficheiros de imagens.</li> <li>● Consultar o dicionário ilustrado. (...)</li> </ul>
---	--	---



Para alcançar os objectivos propostos, no referido documento orientador do Ministério de Educação, os intervenientes envolvidos, entre os quais docente(s) e Encarregado de Educação há pois que, ter em consideração que as “crianças que, com 5-6 anos, entram para a escola, fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm, tendo alargado, consideravelmente competências que lhes permitem comunicar com os outros” (M. E., 2006,139).

No mesmo documento consta ainda que, é “sabido que o domínio oral se constrói e se alarga progressivamente pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente da fala entre as crianças e entre as crianças e adultos” (M. E., 2006,139).

Relativamente ao domínio da leitura bem como da escrita é ainda referido que, ao “entrar para a escola, todas as crianças construíram já ideias acerca da leitura e da escrita” (M. E., 2006, 16), sendo importante que “elas experimentem, ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico, percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura” (M. E., 2006, 146).

Sendo o “direito ao sucesso de cada aluno” um dos princípios já abordados neste trabalho e ao se considerar o processo pedagógico centrado nos alunos na procura de estratégias diversificadas, se evidenciam sinais neste programa a ter em atenção não só para a implementação de uma pedagogia diferenciada mas também para a mobilização interligada de situações de aprendizagem nomeadamente de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões fomentando a curiosidade de aprender, a descoberta e o desenvolvimento nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua contemplando ainda e, essencialmente “o gosto de falar, de ler e de escrever” (M.E., 2006,136).

Esta perspectiva é retratada noutro documento do Ministério da Educação intitulado “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, com reedição de 2007 que de “acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001 (...) define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional (...) na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à

valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto” (M. E., 2007, 5).

Este documento surge como uma referência nacional para o trabalho de elaboração dos projectos curriculares de escola e de turma incluindo as competências tanto de carácter geral como específico a desenvolver ao longo do ensino básico e apresentando a noção de competência num sentido amplo que integre “conhecimentos, capacidades e atitudes e que possa ser entendida como *saber em acção* ou *em uso*” (M. E., 2007, 11).

De forma a clarificar o conceito é ainda referido que “não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidade e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno (...), a noção de competência aproxima-se do conceito de *literacia*. A *cultura geral* que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e (...) a aquisição progressiva de conhecimentos (...) integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem” (M. E., 2007,11).

Neste sentido, o significado ao termo competência “diz respeito ao processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum *grau de autonomia* em relação ao uso do saber” (M. E., 2007,11).

Considerando actualmente a aprendizagem como um processo em desenvolvimento ao longo da vida, vida escolar e profissional, enquanto alunos, professores e noutras áreas da sociedade, o “Currículo Nacional do Ensino Básico” contempla as competências consideradas essenciais que, de alguma forma, tem correspondência com um “*perfil* à saída do ensino básico – as quais se tomam como ponto de partida para todas as formulações subsequentes (...) entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão

subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico” (M. E., 2007, 11,12).

Considerada no designado Currículo, a língua materna como “importante factor de identidade nacional e cultural, também é considerada como língua de escolarização sendo “o domínio da língua portuguesa (...) decisivo no desenvolvimento intelectual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (M. E., 2007, 33).

Assim, a “meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita (M. E., 2007, 33) aceder aos aspectos contemplados nas informações transcritas do referido currículo e registadas no seguinte quadro quatro:

#### **Quadro 4 – A meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica**

<b>A meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica</b>
▶ Compreender e produzir discursos orais, formais e públicos;
▶ Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
▶ Ser um leitor fluente e crítico;
▶ Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
▶ Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

As competências gerais “à saída da educação básica” expressas no Currículo e assinaladas de um a dez (que seguidamente se apresentam), tendo por base os seus princípios e valores orientadores, têm operacionalização transversal com a disciplina de Língua Portuguesa que desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento e se transcrevem para o quadro cinco.

A operacionalização das competências assinaladas, numa visão de carácter transversal concretiza-se e desenvolve-se “em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno” (M. E., 2007, 18) e contempla a “transversalidade disciplinar” (M. E., 2007, 33) a nível da Língua Portuguesa, nos seguintes aspectos registados no seguinte quadro (cinco):

**Quadro 5 – Competências gerais “à saída da educação básica” /  
operacionalização na disciplina de Língua Portuguesa**

Competências Gerais “à saída da educação básica”	Operacionalização na disciplina de Língua Portuguesa
1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;	▶ Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade (1);
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;	▶ Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formação das generalizações adequadas para as captar (1 e 2);
3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;	▶ Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade (3);
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;	▶ Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (3);
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;	▶ Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras (4);
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;	▶ Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir) (5);
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;	▶ Transformar informação oral e escrita em conhecimento (6);
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;	▶ Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas (1 e 7);
9. Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;	▶ Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (2, 3, 8 e 10);
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida;	▶ Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (3, 9 e 10).

Relativamente às competências específicas respeitantes à disciplina de Língua Portuguesa consta no referido “Currículo” que é “necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua” (M. E., 2007, 34-37), sendo sistematizadas no quadro seis que se apresenta, de seguida, as competências específicas a atingir no Primeiro Ciclo de escolaridade, (na disciplina de Língua Portuguesa que inclui a de leitura, entre outras estreitamente relacionadas), com base nas informações enunciadas no referido documento “(e não por ano de escolaridade)” ou no âmbito do presente trabalho para o Primeiro ano de escolaridade, mas numa visão de continuidade do processo, ao longo do ensino básico (que neste currículo contempla os três ciclos):

#### Quadro 6 – Competências essenciais/específicas referentes ao 1º Ciclo

<b>Competências essenciais/específicas referentes ao 1º Ciclo</b>	
<b>Compreensão do oral</b> (Alargamento da compreensão a discursos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão;</li> <li>• Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos;</li> </ul>
<b>Expressão oral</b> (Alargamento da expressão oral)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;</li> <li>• Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente;</li> </ul>
<b>Leitura</b> (Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;</li> <li>• Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito;</li> </ul>
<b>Expressão escrita</b> (Domínio das técnicas instrumentais da escrita)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</li> <li>• Conhecimento das regras básicas de organização textual;</li> </ul>
<b>Conhecimento explícito</b> (Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita;</li> <li>• Conhecimento de paradigmas flexionais de regras gramaticais básicas,</li> </ul>

No Currículo Nacional do Ensino Básico, “as competências formuladas não devem (...) ser entendidas como objectivos acabados e *fechados* em cada etapa, mas sim como referências nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas que se proporcionam a todos os alunos, no seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico (...). Convirá ainda esclarecer a opção pelo uso do termo ‘essenciais’, a qual está ligada à rejeição da ideia de definir ‘objectivos mínimos’ (...). A própria designação de competências ‘essenciais’ procura salientar os saberes que se consideram fundamentais (...) e as que são ‘específicas’ de cada área disciplinar ou disciplina ” (M. E., 2007, 11, 12) e que no âmbito do presente estudo se relacionam com o Primeiro Ano de Escolaridade enquadrado no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, a nível da Língua Portuguesa, mais concretamente, de iniciação à Leitura.

## 1.2.2 Estratégias e metodologias

*“A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura.”*  
(Sim-Sim, 1., 2008, 7)

Na continuidade da análise a aspectos relevantes de documentos orientadores do Ministério da Educação, incluindo não só o Currículo e a Organização Curricular, já referidos, mas também o Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP) surge uma questão, à qual se considera relevante a procura de respostas, no aprofundar deste estudo, e se relaciona com saber como conseguir que todos os alunos possam vivenciar os tipos de experiências educativas consideradas fundamentais, ou seja como pode e deve a escola proporcionar a todas as crianças os referidos tipos de experiências?

O Currículo abordado explicita que “em cada uma das disciplinas, trata-se de identificar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. Isto pode conseguir-se a vários níveis e de modos muito diferenciados” (M. E., 2007, 12).

Na referida obra, constam as “Experiências de aprendizagem” como oportunidades para “que os objectivos do currículo de Língua Portuguesa possam ser atingidos” (M. E., 2007, 38) que englobam (todos) os três ciclos de escolaridade do ensino básico, que se registam no quadro sete, apresentado seguidamente:

### **Quadro 7 – Experiências de aprendizagem para o alcance de objectivos do currículo de Língua Portuguesa**

<b>Experiências de aprendizagem para o alcance de objectivos do currículo de Língua Portuguesa</b>
• Audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes;
• Audição orientada de registos de diferentes variedades do Português;
• Actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade;
• Actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...);
• Actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos;
• Actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento;
• Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito;
• Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos;
• Actividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua;
• Actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção.

Passando de experiências mais abrangentes aos três ciclos de escolaridade abordados no Currículo para a concretização de estratégias e metodologias no Primeiro Ciclo e no que diz respeito à Língua Portuguesa considera-se que, progressivamente, “pelo uso da Língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da Língua, o aluno evolui para práticas mais normativas da comunicação oral e escrita” (M.E., 2006, 135).

No documento designado de Organização Curricular e Programas referente ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico considera-se “essencial que, na aprendizagem da Escrita e da Leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever (...). O recurso a estratégias diversificadas deve permitir o atendimento de necessidades individuais.” (M. E., 2006, 136)



A nível da comunicação oral “cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes.” (M. E., 2006, 139)

O referido documento orientador alerta para o cuidado em não interromper a fala entre as crianças e entre elas e o professor “com correcções inibidoras. Os ‘erros’ poderão ser explorados pelo professor em enunciados correctos e integrados, funcionalmente, nas trocas comunicativas.” (M. E., 2006, 139)

O aluno inicia-se nas regras de comunicação oral, enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros mediante oportunidades, experiências de aprendizagem que englobam momentos em que “narra, informa, esclarece, pergunta, responde, convence” (M.E., 2006, 139), entre outros.

As actividades de leitura e da escrita enriquecem algumas descobertas de abordagem às mesmas, em anos que antecederam a entrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, sendo necessário que “na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” (M. E., 2006, 146).

Assim, algumas estratégias passam pelas seguintes oportunidades:

- “Dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (garatujas, letras isoladas ou agrupadas em estruturas que se assemelham a palavras e outros escritos cada vez mais elaborados), partir de e apoiar-se nas suas produções, significa construir com as crianças um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua. Esses escritos podem sempre valorizar-se e ampliar-se no intercâmbio com outros grupos e com a comunidade.” (M. E., 2006, 146)

No mesmo documento salientam-se, ainda mais algumas observações/estratégias implícitas, consideradas relevantes e que se transcrevem:

- “Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço de autoconfiança. (...) Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento

das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas. (...) Para aprender a escrever, as crianças têm de realizar, sobre a escrita que produzem, uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona. (...) Diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento.” (M. E., 2006, 146)

Ter em conta estas estratégias, nas quais se englobam o ritmo de aprendizagem dos alunos, bem como a avaliação como um processo desenvolvido num sentido construtivo e encorajador, como um processo contínuo, indicador e regulador da aprendizagem contribuindo para uma tomada de consciência da acção pedagógica na adequação poderá ser uma pedagogia que, fomenta no aluno o crescimento *sólido* e estável da sua identidade, da sua relação com o meio próximo e distante e da construção da sua personalidade como “ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário.” (M. E., 2006, 136)

No âmbito do PNEP consta quão indispensável se reconhece o “saber ler” tanto na vida escolar como na vida profissional. “Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar *explicitamente* a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.” (Sim-Sim, I., 2008, 7, 8). Consta ainda, na referida publicação que, ler é pois, “muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas (...). Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. (...) A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do *conhecimento linguístico* das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o *Mundo* e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.” (Sim-Sim, I., 2008, 7-11)

Para o desenrolar do processo de iniciação e desenvolvimento da leitura/compreensão do que se lê será necessário ter em conta estratégias que em contexto escolar englobem “duas ilações pedagógicas a conservar como regra de ouro no ensino da leitura:

- conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida;
- desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças.” (Sim-Sim, I., 2008, 10)

A complementar estas regras, as “estratégias de ensino usadas pelo professor terão (...) de contemplar (...) quatro pilares:

- a eficácia na rapidez e na precisão da identificação das palavras (automatização na identificação das palavras);
- o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical);
- a experiência individual de leitura;
- as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor (adaptado de Sim-Sim, I., 2008, 11).

Relativamente a metodologias os documentos orientadores citados não as focam claramente, no que diz respeito à leitura no Primeiro Ano de Escolaridade obrigatória, mas sim numa visão mais abrangente ao longo do ensino básico que engloba, actualmente, segundo os referidos documentos ainda, vigentes os três ciclos desde o Primeiro ao Terceiro Ciclo. No entanto, a estrutura curricular do ensino básico pressupõe a valorização “da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” (M. E., 2006, 17).

Do Ministério da Educação, emanado da “Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006”<sup>8</sup> surge, no entanto “O Plano Nacional de Leitura” (PNL) que se

---

<sup>8</sup> (Fonte - site: [http://min-edu.pt/np3content/?newsId=3670&fileName=resolucao\\_cm\\_86\\_2006.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=3670&fileName=resolucao_cm_86_2006.pdf)

- Acesso: ano lectivo 2009/2010)

concretiza “num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura (...) entre a população escolar” das quais se destacam as seguintes (das suas abrangentes linhas de estratégia, cujos destinatários se enquadram desde a primeira infância até à idade adulta), consideradas relevantes no âmbito da temática do presente trabalho, e se registam no quadro oito, seguidamente apresentado, com base no documento legal referido (englobando anexo):

### Quadro 8 – Destaque de algumas Linhas de estratégia do Plano Nacional de Leitura

Destaque de algumas Linhas de estratégia do Plano Nacional de Leitura	
<b>Alargar e diversificar as acções promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais através de:</b>	(...) ▶ Acções de estímulo nas crianças do prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família; (...)
<b>Contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura mediante:</b>	(...) ▶ Reforço da cooperação e da conjugação de esforços entre a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais;  ▶ Valorização, divulgação e apoio ao esforço de profissionais e instituições com intervenção na área da leitura; (...)
<b>Assegurar formação e instrumentos de apoio através de:</b>	(...) ▶ Definição de parâmetros para a formação de educadores, professores e mediadores de leitura de acordo com os princípios do Plano Nacional de Leitura;  ▶ Disponibilização de instrumentos, conteúdos e metodologias orientadoras da formação de professores e mediadores de leitura; (...)
<b>Inventariar e otimizar recursos e competências nos seguintes domínios:</b>	▶ Inventariar, descrever e divulgar programas, iniciativas e experiências que têm contribuído para criar hábitos de leitura; (...)  ▶ Proporcionar livros e outros recursos de informação às escolas;  ▶ Recorrer às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro estimular a diversificação das actividades de leitura e a informação sobre livros e autores; (...)
<b>Criar e manter um sistema de informação e avaliação que permita:</b>	▶ Inventariar e divulgar os resultados de investigação já realiza e as iniciativas bem sucedidas, tanto em Portugal como noutros países; (...)  ▶ Criar instrumentos de avaliação utilizáveis em contexto escolar que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos; (...)

De clarificar que o destaque de algumas linhas de estratégias para diversos intervenientes, nomeadamente professores, família, bibliotecários, mediadores de leitura, entre outros, pressupõe que, para se atingirem os objectivos do Plano Nacional de Leitura, com correspondência em muitos aspectos a outros documentos orientadores, se considera necessária a mobilização dos principais responsáveis pela educação das crianças/alunos, em articulação de contextos das suas vivências, tanto escolar como familiar e do meio envolvente, próximo e distante.

As metodologias são no entanto apresentadas de modo muito amplo, apontando para uma diversificação e apelando ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação, mas é do conhecimento geral que ainda se faz uso massivo de livros didácticos cuja metodologia predominante é a ficha, como se alude na obra de Paniagua, G., & Palacios, J., (2008, 182, 183) para as actividades desenvolvidas dos três aos seis anos (mas também na iniciação da escolaridade obrigatória), ao referir o seguinte:

“(…) As fichas proporcionam a segurança do livro didáctico: o professor se desincumbe da selecção e da sequência de conteúdos, da necessidade de programar e inventar novas actividades, pois tudo isso é oferecido por supostos especialistas. Elas também têm a aparente vantagem de poder evidenciar aos pais o que se faz na classe (...). Todas as fichas têm o defeito de centrar-se na grafomotricidade, favorecendo a situação de cadeira e mesa em detrimento de outras actividades, embora algumas editoras intercalem propostas mais abertas e enfatizem mais as actividades prévias de carácter psicomotor, narrativo (...). A passagem da utilização massiva de fichas a alternativas mais adequadas a essa idade é vista como um salto no vazio para muitos profissionais e escolas. Talvez possamos considerar algumas medidas que nos livrem da tirania da ficha, racionalizem sua utilização e resgatem seus aspectos positivos (trabalho grafomotor ordenado e sistemático):

- Seleccionar cuidadosamente a editora:

- Que não predominem as actividades mecânicas (colorir, reforçar linhas, repetir números ou letras sem sentido) em detrimento de tarefas de identificação, relação, associação.

- Que se sugiram actividades de tipo diferente, que dêem sentido à ficha e que façam dela uma actividade a mais.

- Utilizar as fichas de forma flexível:

- Alterar a ordem para se ajustar aos temas tratados na classe (não esperar o terceiro trimestre, que ‘é a vez’ das fichas de animais, quando se pretende ir ao zoológico no primeiro trimestre).

- Abandonar o esquema em que todos fazem a ficha ao mesmo tempo (pode-se trabalhar com metade do grupo, em pequeno grupo, etc).

- Ajustar o material a cada menino e a cada menina: nem todos precisam fazer o mesmo número de fichas, alguns têm de reforçar algumas habilidades, outros podem avançar em outras.

- Respeitar uma certa margem de escolha de meninos e meninas (por exemplo, esta semana vamos fazer estes trabalhos, mas as crianças podem escolher o que querem fazer antes ou depois).

Todas estas medidas implicam ‘destroçar’ o livro de fichas, mas não se pode esquecer que os materiais estão ao serviço das crianças, e não as crianças ao serviço dos materiais.”

Nesta, referida, obra a vivência de projectos surge como uma metodologia que poderá englobar a dinamização de projectos partindo de centros de interesse, temas motivadores para os alunos, em determinado contexto e que se poderá ter em conta em diversos níveis de ensino, nomeadamente no início do ensino básico. A abrangência de conteúdos e o desenvolvimento de actividades variadas em torno de um tema de interesse, para os alunos, pode contribuir para uma crescente motivação e envolvimento de intervenientes do âmbito escolar, familiar e meio envolvente.

Aliada a esta, a metodologia relacionada com a atenção ao espaço e sua organização na sala de aula e na Escola pode ser também um factor motivador, nomeadamente com um ambiente físico organizado e o conhecimento e respeito por iniciativas dos alunos relacionadas por exemplo com um “cantinho dos livros/ da leitura ou da biblioteca da sala” a que os alunos poderão recorrer, sempre que necessário, por exemplo após o terminar de uma actividade mais orientada pelo professor, para pesquisar sobre determinado assunto, ou porque a criança gosta de ver e ler os livros e sente prazer ao poder contactar com os mesmos, alargando e diversificando, de certa forma, as oportunidades de aprendizagem. Além da sala de aula, há todo um espaço que poderá estimular as aprendizagens, caso exista na Escola uma Biblioteca com diversos materiais, desde livros diversos e adequados às diferentes faixas etárias e conteúdos a desenvolver, a jogos diversos entre os quais os tradicionais, interactivos, computador, filmes, etc. Além da Biblioteca, o espaço escolar poderá dispor de um auditório para debates em grande grupo, sessões de dramatização, teatro, entre outras actividades, também o contacto com espaços existentes num meio envolvente, próximo e distante, por exemplo nas visitas a Biblioteca Municipal, Ludoteca, entre outras variadas instituições e espaços ao ar livre de interesse que poderão alargar as experiências e vivências das crianças e consequentemente o seu léxico e a sua compreensão e expressão verbal, com reflexos no seu desempenho escolar, na sua formação pessoal e social, enfim no seu desenvolvimento global que se pretende harmonioso.

### 1.2.3 Métodos utilizados

*“O educador deve perguntar a si próprio em que medida este ou aquele método melhora o psiquismo da criança e favorece, acelera ou retarda a sua evolução psicológica.”*  
(Mialaret, 1997, 52)

Na falta de dados sobre os métodos utilizados na iniciação à leitura, no ensino básico, nos documentos orientadores vigentes, já referidos ao longo do presente estudo, relacionado com métodos para a iniciação à leitura e sua aprendizagem o “que importa saber é qual o método que convém melhor ao sucesso da aprendizagem da leitura (...). Os trabalhos de investigação sobre a leitura e a sua aprendizagem que forma levados a cabo nestes últimos vinte anos nos laboratórios e nas escolas, em particular aqueles que utilizam uma metodologia rigorosa, são particularmente unânimes: os programas de ensino que se baseiam na instrução directa, explícita, do código alfabético são os melhores. Contudo, esta conclusão só tem valor estatístico (...)” (in Moraes, 1997, 243) pelo que não dispensa a análise de estudos e obras sobre a temática que contêm “ensinamentos” que se poderão considerar, ainda, actualmente, relevantes.

Cada “método pedagógico cria um conjunto de situações provocadoras de situações psicológicas; métodos diferentes dão origem a problemas psicológicos diferentes; os hábitos adquiridos pelas crianças, assim como as consequências nos planos escolares e intelectual, dependem da escolha feita pelo educador. É por esse motivo que a opinião que formamos sobre um método de aprendizagem deve exceder as aparências imediatas: maior ou menor rapidez de aquisição de um mecanismo, por exemplo” (Mialaret, 1997, 52) pelo que cada educador se deve questionar a si próprio sobre qual o melhor método para a evolução do aluno.

Das fontes apontadas por Mialaret para o seu trabalho científico, neste âmbito, surge a observação directa realizada durante vários anos em contexto escolar; o conhecimento da psicologia da aprendizagem e análise de resultados a diversos estudos, nomeadamente de análise de manuais; experiências de psicologia, com

resultados a poder ser utilizados na análise de situações pedagógicas em estudo e em determinados casos à interpretação de resultados obtidos decorrentes de *experiência* de pedagogia o que levou os investigadores a descobrir “novos problemas psicológicos (...) a aprofundar as pesquisas, no intuito de confirmar – ou revogar – as hipóteses que surgiam.” (Mialaret, 1997, 53)

Refere o autor que as “diferentes fontes de informação a que recorreremos não nos permitem apresentar um quadro científico rigoroso dos processos psicológicos postos em acção pelos diferentes métodos de aprendizagem da leitura e encontramos longe de poder sistematizar todas as nossas considerações e conferir-lhes a unidade de uma teoria científica. (...) O esforço de análise que tentamos tem por finalidade esclarecer e precisar um número muito elevado de ideias frequentemente confusas e incoerentes... Permitirá aos educadores e investigadores a descoberta de certos aspectos muitas vezes ignorados e poderá, em virtude disso, constituir uma plataforma de partida para um novo ciclo de pesquisas.” (Mialaret, 1997, 53)

Quanto ao **método silábico**, resumidamente, na “prática (...) apresenta-se, pois, à criança uma forma gráfica e indica-se-lhe o nome da letra. (...) Para que a associação entre a forma e a emissão vocal se torne possível impõe-se que se verifique um certo número de condições e que a criança distinga as letras umas das outras, tanto no plano visual como no áudio-vocal.” (Mialaret, 1997, 56)

Condições essas que se englobam num processo complexo em que não basta a especificidade anatómica dos órgãos fonadores sendo também necessário que o cérebro humano tenha a capacidade de controlar os actos motores da articulação. Ou seja é na complexidade do sistema nervoso que está a chave da especificidade comunicacional humana e por outro lado essa especificidade constrói-se e complexifica-se na riqueza das vivências e interacções sociais, no sentido de os estímulos procedentes do meio envolvente mais ou menos próximo activarem o cérebro humano. É, pois do cérebro que emanam ordens motoras para a movimentação de todos os órgãos essenciais na produção dos fonemas que dão *corpo* às palavras, à fala, nomeadamente o “sistema respiratório, que inclui os pulmões e a traqueia, à laringe, que inclui as cordas vocais, e ao sistema supralinguístico, que inclui os órgãos da boca (a língua, os lábios, os maxilares, o palato), a faringe e a cavidade nasal” (Sim-Sim, I., 1998, 55).



O cérebro condiciona a acção motora dos órgãos da fala de uma forma automatizada sem que o indivíduo tome consciência de tal mecanismo.

Comparando o reconhecimento das letras e sua identificação com a percepção de figuras geométricas sabe-se que a reprodução das formas geométricas mais simples progride muito lentamente, por exemplo do círculo para o losango que as crianças, na sua maioria só por volta dos “6 anos e meio a 7” desenhavam essa figura “de forma correcta” (Mialaret, 1997, 58) e ao serem confrontadas com uma mesma letra desenhada na forma (formas visuais) maiúscula ou/e minúscula, manuscrita ou impressa, com mais ou menos pormenores intrínsecos, podem manifestar dificuldades em “generalizar”, pelo que é necessário atender à evolução psicológica necessária para toda a aprendizagem da leitura. Assim poder-se-á perguntar “se a ‘generalização’ indispensável correspondente às diferentes formas de uma mesma letra não resultará mais difícil” (Mialaret, 1997, 63) mas, como refere o autor, está “por explorar todo um domínio de investigações nesse sentido.”

Sabe-se, sim, que a ligação a criar entre a forma e a leitura faz intervir processos auditivos e motores, beneficiados pelos visuais. Mialaret (1997, 64) clarifica, referindo que quando “o educador indica a uma criança que repita, com ele, o nome de uma letra, torna-se necessário que ele possa escutar correctamente o som pronunciado pelo professor e seja capaz de o reproduzir.”

Tais considerações poderão alertar os intervenientes envolvidos no processo de aprendizagem da criança (entre os quais, não só a família ou cuidadores e docentes mas também técnicos de saúde – psicólogos, terapeutas, médicos...), nomeadamente na iniciação à leitura pois “se uma criança não for capaz de repetir correctamente e aprender com rapidez o nome das letras, devemos em primeiro lugar tentar determinar se distingue correctamente o som que lhe mandamos repetir. Se nos certificarmos de que se apercebe dele auditivamente, ou seja, se é capaz de o diferenciar dos sons vizinhos, examinaremos a sua motricidade vocal, a fim de nos assegurarmos das suas possibilidades de pronúncia” (Mialaret, 1997, 66).

O método silábico embora muito utilizado, tem na sua essência a decifração que em determinados casos se pode revelar como uma pedagogia não adequada e propiciar situações de sentimento de fracasso, por alguns alunos, pois o som associado a uma mesma letra pode ter variações, bem como a nível da sua

reversibilidade em determinadas palavras, o que pressupõe uma ordem nas letras, que as crianças podem ainda não ter atingido (grau de maturidade *exigido*) para proceder a essa síntese. Salvaguardando o risco de traumatismo e possíveis encaminhamentos necessários, em determinados casos, tal como para a letra a leitura das sílabas requer exercícios mecânicos de leitura que “devem ser numerosos e repetidos com frequência. A leitura ulterior exige uma automatização perfeita e os educadores sabem, sem margem para dúvidas, que o segredo da aprendizagem, durante as primeiras semanas, reside nos exercícios sistemáticos.” (Mialaret, 1997, 73)

Poderão surgir aspectos a reflectir sobre este método ao considerar que o mesmo se reveste de um interesse atribuído à decifração mais para a forma do que para o sentido, pois “a criança, habituada à decifração sistemática, sílaba por sílaba, palavra por palavra, não pode, de início, assimilar os elementos importantes e essenciais da frase. Deve, por conseguinte, graças a um esforço suplementar, passar de um conjunto de palavras (umas sem significação: o, as, os, outras correspondentes a objectos ou acções rigorosas: gato, casa, come) para uma unidade linguística com sentido. Tem, portanto, de esquecer a leitura que acaba de efectuar para estabelecer, por meio de uma verdadeira reelaboração psicológica, a relação entre a sequência das palavras e a frase (...) compreende-se facilmente que a procura de uma rapidez crescente se encaminhe automaticamente para uma actividade que corre o risco de se mecanizar, quando o aspecto fundamental da leitura consiste em descobrir o sentido da mensagem” (Mialaret, 1997, 77,78). No entanto, “desde que os professores possam fazer ler palavras simples e pequenas frases, exercitarão a criança na decifração rápida e na compreensão.” (Mialaret, 1997, 78)

Este método contemplando ligeiras variantes, também designado de método fónico parte, portanto, do estudo dos elementos mais simples, nomeadamente dos fonemas (sons das letras) com correspondência a grafemas e sílabas para as pequenas palavras ou frases simples iniciais constituídas por duas a três palavras, tornando-se progressivamente mais completas. Coloca pois, a ênfase na análise auditiva mas, ao ser acompanhado da imagem, poderá contribuir para uma eficácia no desenrolar do mesmo.

Neste método enquadrado na concepção dos “**modelos ascendentes**, a leitura partiria de operações perceptivas sobre os grafemas e culminaria em operações semânticas.” (Viana, 2002, 89)

Quanto ao **método global**, também não foram encontradas referências concretas, nos documentos orientadores do Ministério da Educação, pelo que o contacto com diferentes obras contribuiu para aprofundar, de alguma forma, este assunto.

Na obra de Morais (1997, 245) é referido que “a concepção do método global promete antever um progresso maior – o progresso da totalidade do sistema da linguagem e da cognição, de qualquer sujeito – o que a concepção aparentemente mais restrita do método fónico não parece estimular.” (Morais, 1997, 245) No entanto, continua o autor referindo que “é raro actualmente que o método utilizado na aula seja puramente global ou puramente fónico (...)” e elucida, ainda, que “os novos professores iniciam a sua carreira profissional com insuficiente conhecimento das capacidades de base, das razões da sua importância e da maneira como elas podem ser ensinadas. Além disso, é preciso não esquecer que o ensino da leitura é, também, um produto comercial. Não há só os numerosos seminários (...). Há sobretudo os livros escolares. Sendo o número de consumidores tão elevado, os benefícios para os autores e para as casas de edição são importantes. Nestas condições, formam-se grupos de interesses, avessos à mudança, e que favorecem nos princípios e nos métodos de ensino a inércia, difícil de conciliar com uma investigação que por natureza nunca pára e que só procura ultrapassar-se...” (in Morais, 1997, 245, 246).

A realçar o método global, Mialaret considera na sua obra, um dos seguintes princípios fundamentais subjacentes ao mesmo que é: “associar o sentido, a compreensão a tudo o que a criança ‘lê’ (...). Torna-se necessário que ela exprima, a partir da observação das coisas ou a propósito de uma emoção realmente experimentada, ou ainda de uma situação particularmente interessante para ela, um conteúdo ou, para utilizar uma palavra mais precisa, um significado (...). E achamo-nos numa perspectiva educativa muito precisa: aperfeiçoar a aquisição da linguagem oral da criança e enriquecer os seus meios de expressão e comunicação. Assim, o aperfeiçoamento da linguagem inscreve-se na evolução psicológica da jovem criança e torna-se um dos elementos fundamentais do seu desenvolvimento intelectual. A

linguagem e o pensamento estão ligados intimamente e os progressos de um ou outro têm repercussões imediatas no conjunto dos processos.” (Mialaret, 1997, 80,81)

Neste método enquadrado na concepção dos “**modelos descendentes**, a leitura seria um processo de identificação directa e global de palavras (ou frases), de antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintácticas e de verificação das hipóteses produzidas.” (Viana, 2002, 90)

Para Sim-Sim (1995) “independentemente dos modelos teóricos explicativos do acto de ler, poderemos sempre falar de dois tipos de produtos e dos respectivos processos utilizados para os atingir”, esquematizados no quadro nove (adaptado de Viana, 2002, 87), que seguidamente, se transcrevem:

### Quadro 9 – Produtos e processos no acto de ler

PRODUTOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecimento global de palavras (acesso directo ao léxico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Correspondência letra/som (tradução sequencial de letras em palavras)</li> </ul>
PROCESSOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Adivinhar (p/contexto)</li> <li>● Reconhecer características visuais no material gráfico</li> <li>● Procurar no depósito do vocabulário visual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar segmentos silábicos e fonémicos</li> <li>● Identificar a forma das letras</li> <li>● Reconstruir cadeias de sons</li> <li>● Reconhecer conteúdos semânticos</li> </ul>

Sim-Sim afirma que “em ambos os produtos, o objectivo é o mesmo, i. é., obter significado do que está escrito, embora através de processos de sentido oposto. No primeiro caso, o acesso directo ao léxico é feito mediante uma abordagem holística, que exige o conhecimento do contexto e a existência de um registo mnésico das palavras a ler; no segundo, o leitor utiliza um processo analítico, seguido de reconstrução de uma cadeia de grafemas. Contudo, em ambos os casos, a precisão de

análise e do reconhecimento é essencial (cit. *in* Viana, 2002, 87, 88). Viana faz, ainda, referencia a Torrey (1982), citado por Sim-Sim (1994), que considera “que a criança que entendeu que o sistema grafo-fónico não é a única pista de que dispõe para ler vai socorrer-se também de pistas semânticas e sintácticas, procurando activamente o significado. Assim, o êxito no processo de aprender pressupõe a integração dos dois tipos de estratégias, cuja predominância parece estar dependente, quer do nível de fluência do leitor, quer do tipo de material a ler.” (*in* Viana, 2002, 88)

Das conclusões de diversos estudos realizados sobre a “eficácia dos métodos”, Viana (2002) refere que “ em termos evolutivos, os métodos fónicos cederam protagonismo aos métodos globais, assistindo-se no presente a uma reabilitação das abordagens fónicas”. Na sua obra considera que vários “são os especialistas (...) que as aconselham, invocando essencialmente razões de ‘eficácia’, por exemplo: na aquisição do código; no estabelecimento das relações grafema/fonema, sem os quais não haverá leitura; na articulação dos processos de ler e escrever, conduzindo a uma maior precisão de ambos; no domínio das especificidades de cada idioma; junto de crianças com dificuldades de ordem motora ou psíquica, nomeadamente se associadas a imagens visuais, auditivas e motoras, ou na promoção da autonomia leitora” (*ibidem* 2002, 98, 99).

Na visão de Paz & Lebrero (1991) na obra de Viana (2002, 116) ao considerar um método como um conjunto de estratégias escolhidas pelo professor se organiza e estrutura o seu trabalho face aos objectivos fixados. Assim, “a eficácia de um método dependerá do grau em que: 1) contribua para o desenvolvimento total do aluno; 2) fomenta a actividade do aluno no processo de aprendizagem, assim como a intercomunicação entre os alunos; se adapte ao seu ritmo e às características individuais do aluno; 4) seja intrinsecamente motivante; 5) se desenvolva num ambiente relaxado e de liberdade controlada; 6) torne possível, ao aluno, o conhecimento dos seus progressos, permitindo a evolução da sua aprendizagem e 7) permita a transferência para outros âmbitos.

## Capítulo 2: Diferenciação Pedagógica

### 2.1 Diferenciação Pedagógica:

#### 2.1.1 Clarificação do conceito

*Não há, não,  
duas folhas iguais em toda a criação.*

*Ou nervura a menos, ou célula a mais,  
não há, de certeza, duas folhas iguais.*

(António Gedeão)

No sentido da partilha da actividade pedagógica que tem vindo a ser reflectida ao longo do trabalho e como “acontece em muitas profissões, o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns. Neste espírito, o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo. Ao fazê-lo, enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho.” (Alarcão, I., 2000, 18).

Assim, a partilha requer e exige uma reflexão contínua e aprofundada na procura de *respostas* que ajudem os alunos “a maximizar as suas capacidades de aprendizagem” (Tomlinson, C., 2008, 23) embora, considerando o ritmo de cada um, a necessitar, como facilmente se pode entender, de uma pedagogia diferenciada.

Clarificando esta ideia, Cadima, A., (2008) <sup>9</sup> considera que “ouve-se falar muito de *pedagogia diferenciada*, os documentos legais falam “nela” toda a gente fala mas, depois o fazer de facto, está muito aquém do que poderia e ser conveniente ser feito.”

---

<sup>9</sup> (Fonte - site: <http://terrear.blogspot.com/2008/10/diferenciao-pedaggica-na-sala-de-aula.html>

- Acesso: ano lectivo 2009/2010)

Refere Cadima, A., (na referida fonte) que falar “de diferenciação pedagógica implica falar das *questões do desenvolvimento* (...), *questões de aprendizagem* (...), *currículo* (...), gestão curricular (...) é a disposição de reconhecer igualmente o potencial de cada um e os seus direitos de ser valorizado e apoiado a concretizar essas suas potencialidades. É uma questão de atitude quando se está dentro da sala de aula, é a atitude que o professor tem, ali, perante aquela realidade. Não basta saber as técnicas todas, nem ter aprendido imensas metodologias, o que é importante é a atitude. (...) Há uma aprendizagem formal que é preciso fazer, é para isso que a escola existe, há aprendizagens conceptuais procedimentais, atitudinais que se vão jogar ali, há crianças e jovens que precisam dessas aprendizagens (os alunos) e há adultos qualificados para o exercício dessa função (os professores). Tudo se passa num espaço e num tempo. Portanto, a escola, onde se joga o aprender, num vaivém entre os papéis do aprendente e do ensinante. Sendo que cada um de nós, ao longo da vida, tem sempre estes dois papéis – o de aprendente e o de ensinante – o professor tem o lado aprendente, como tem o lado ensinante e os alunos também.”

No seguimento do mesmo texto, Cadima, A., acrescenta que, deste modo “temos o *currículo* que é o conjunto de aprendizagens consideradas importantes na formação das crianças e jovens numa determinada sociedade e num determinado tempo. Trata-se de algo bem contextualizado e, de acordo com o modelo bio-ecológico” (do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, que assenta em quatro pilares: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo), a questão dos *processos* é importante. Os problemas no processo de aprendizagem ocorrem num *contexto*, ocorrem durante as actividades, nas tarefas, ou seja, na dinâmica da sala de aula e da escola (...) que tem a ver com as metodologias de ensino e de aprendizagem, envolvendo os alunos, os professores e as interacções entre estes (...). A questão de *como* se processa a aprendizagem central é central e, numa perspectiva construtivista, aprendemos quando somos capazes de fazer uma representação pessoal de um objecto ou de um determinado conteúdo, o que implica, por um lado, a aproximação e, por outro lado, a finalidade de o apreender. Esta aproximação parte das experiências que a pessoa já tem, dos interesses e de todos os conhecimentos prévios. Isto passa-se não só nas crianças mas também nos adultos, isto é com qualquer um de nós, naturalmente.

(...) Trata-se da aprendizagem activa e significativa, para que seja possível a apropriação. (...) No processo de aprendizagem, no processo de atribuir significado para aprender tem que haver um rever e um apelar a todos os nossos esquemas de conhecimento para dar conta dessa nova situação, isto a nível cognitivo. Mas também mexe com o que já lá está a um nível afectivo e relacional, joga com as questões de auto-estima, do autoconceito, com todas as capacidades que estão relacionadas com o equilíbrio pessoal. Esta atribuição de significado joga com estes dois aspectos: cognitivo e emocional. (...) A atribuição de significado é um processo que está animado por um interesse, por uma motivação, quando de facto funciona bem, o que nem sempre acontece. Diz respeito à quebra do equilíbrio (...) e há que restabelecer um novo equilíbrio. Isto obriga o indivíduo a levar a cabo determinadas actuações para que tal se faça em harmonia, com fluidez e se concretize o aprender.” (adaptado da fonte citada <sup>9</sup>, no respectivo site).

Também, Perrenoud, contribui para a reflexão sobre a necessidade de atender a um *ideal* de pedagogia diferenciada, de certa maneira, nas seguintes palavras:

*“Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d’élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d’entre eux. Pour quelques-uns, elle est trop facilement maîtrisable pour constituer un défi et provoquer un apprentissage. D’autres élèves, au contraire, ne parviennent pas à comprendre la tâche, donc à s’y impliquer. Même lorsque la situation est en harmonie avec le niveau de développement et les capacités cognitives des élèves, elle peut leur sembler dénuée de sens, d’enjeu, d’intérêt et n’engendrer aucune activité intellectuelle notable, donc aucune construction de connaissances nouvelles, ni même aucun renforcement des acquis. D’où une définition possible de la différenciation de l’enseignement: différencier, c’est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. Comment atteindre cet idéal?”* (Perrenoud, P., 1996, 28,29).

Na tentativa de conseguir uma resposta, poder-se-ia dizer, possivelmente que se encontra, indo ao encontro da visão do poeta, tomando consciência de que “*Não há, não, duas folhas iguais*”, tal como não há duas pessoas iguais.



Adaptando estas considerações a uma questão levantada por Perrenoud, poder-se-ia tentar saber, ainda: “De que depende a tomada de consciência desta problemática e quais são os desafios que suscita?” (1995, 168).

A Pedagogia Diferenciada pode, pois, remeter para a metáfora do “Professor enquanto Maestro de uma Orquestra” que Tomlinson, C., descreve da seguinte forma: “(...) a imagem de um líder que conhece intimamente a música, que consegue interpretá-la de modo elegante, que consegue reunir um grupo de pessoas que, apesar de não se conhecerem bem e tocarem instrumentos diferentes, podem atingir um objectivo comum. Há um tempo para ensaios individuais, ensaios de naípe e um ensaio geral, onde todos trabalham em conjunto. É necessário apurar o desempenho a cada músico para que o trabalho do grupo tenha qualidade. No final, cada músico contribui com um desempenho significativo merecendo os aplausos (ou desdém) do público. O maestro ajuda os músicos a produzir música, não a faz sozinho” (2008, 37, 38).

“A aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. (...) Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe. (...) A questão central para as escolas é a de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos.” (Cadima, A. *et. al.* 1997, 14).

A pedagogia diferenciada tem, pois, “como objectivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/individuo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas (...) O importante é que não exista, de modo nenhum, a ‘indiferença à diferença’. O aluno vive num corpo e num espaço que lhe deve garantir a vida e o crescimento, enquanto ser e pessoa. No fundo, é um ser emergindo de vários ‘eus’ e de vários ‘outros’, numa articulação constante entre estas várias dimensões” (Boal, M. *et. al.* 1996, 19).

Corroborar, de certa forma, desta perspectiva, Heacox D. (2006, 28) referindo o seguinte: “O objectivo do ensino diferenciado é aumentar a probabilidade de os alunos serem bem sucedidos nos seus estudos. (...) O sucesso na aprendizagem estimula a autoconfiança no desempenho académico e pode ajudar muitos alunos a saírem de um ciclo de insucesso escolar.”

Procurando pois clarificar um pouco mais o conceito Cadima, A.,<sup>10</sup> considera que se traduz “num conjunto de estratégias que permitem gerir as diferenças de um grupo, mas no seio do próprio grupo. É o que permite partir das capacidades que cada membro desse grupo tem; é criar a estrutura para essa dinâmica; é criar as condições de partilha do que cada um tem e do que cada um sabe. (...) Em termos de definição, diferenciação pedagógica tem uma definição muito simples: a complexidade está em fazê-la, de facto. Portanto, a diferenciação pedagógica não é mais do que a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem de cada aluno (...) e é por isso que é importante montar toda uma estrutura da sala de aula para que ocorra a diferenciação pedagógica.”

Face a uma aparente simplicidade de definição do conceito e a uma complexidade na sua operacionalização surgem dúvidas a necessitar de fundamentação.

---

<sup>10</sup> (Fonte - site: <http://terrear.blogspot.com/2008/10/diferenciao-pedaggica-na-sala-de-aula.html>

- Acesso: ano lectivo 2009/2010).

### 2.1.2 Operacionalização do conceito

Como criar condições efectivas para que na sua diversidade e heterogeneidade dos grupos/turmas se possa enquadrar positivamente as suas diferenças, reconhecer, valorizar e ajudar a concretizar o potencial de todos e de cada um?

Possivelmente considerando “que os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, projectos, características, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem.” (Mona Engberg *et al*, 1995, 44) <sup>11</sup> e que, partindo de “uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem” Perrenoud (1997) <sup>12</sup>, se contribui, de alguma forma, para um percurso escolar com sentimento de alcance de progressos.

Na visão de Cadima, A., <sup>12</sup> é “preciso uma série de instrumentos, é preciso os instrumentos de planificação e de avaliação pelos próprios alunos. É preciso que eles sejam responsáveis e tenham a possibilidade de trabalhar autonomamente, para que seja possível esta regulação individualizada do itinerário de aprendizagem de cada aluno. Portanto não é mais do que a selecção apropriada dos métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo. Realmente, é uma definição simplicíssima: é simplesmente a adequação de estratégias pelo professor para ir ao encontro e se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. É tão simples quanto isso, é tão básico, é tão óbvio, mas é tão difícil que aconteça e raramente se vê acontecer. (...) Na organização pedagógica da sala de aula temos a questão da *estrutura para que aconteça uma determinada dinâmica.*”

---

<sup>11</sup> (Fonte -site: [http://novocorte.com/quadroegiz/mat\\_prof/cons\\_dif3.pdf](http://novocorte.com/quadroegiz/mat_prof/cons_dif3.pdf) - Acesso: ano lectivo 2009/2010)

<sup>12</sup> (Fonte - site: <http://terrear.blogspot.com/2008/10/diferenciao-pedaggica-na-sala-de-aula.html> - Acesso: ano lectivo 2009/2010).

Cadima, A.,<sup>13</sup> refere, ainda, na sua alargada reflexão, que a necessidade de “pensar nos factores facilitadores de aprendizagem, ter identificado as barreiras que se colocam à aprendizagem. O contexto de aprendizagem tem que ser apetecível (...) organizada, contentora com limites (...) onde de facto haja também uma dimensão criativa. (...) Esta questão dos limites e do contexto contentor é básica e é fundamental para que eles se entreguem, para que onde devia ocorrer a aprendizagem, não ocorram problemas de comportamento, ou não aconteça que um menino está sossegadinho mas não está lá, está com a cabeça a fugir pela janela rumo a bem longe dali. (...) É de sublinhar outros aspectos fundamentais do contexto sala de aula, tais como: a autoridade, a firmeza, a organização e a segurança que são uma necessidade básica para os alunos. Eles sentem essa necessidade, eles experimentam os professores, e quando o professor tem autoridade, tem firmeza, tem também um sorriso, tem a dimensão lúdica quando consegue que aqueles meninos funcionem melhor. Portanto, é uma estrutura assim que permite a liberdade (...) com autoridade, com segurança, que os meninos podem experimentar a liberdade de ousar, a liberdade de errar, de não conseguir sem que isso seja penoso. (...) Na organização pedagógica da sala de aula há coisas que temos de acautelar. A organização de materiais, a organização das actividades e tarefas. A organização do tempo, a organização do espaço. (...) Na organização dos materiais é preciso pensar que se tenho um grupo de alunos tão heterogéneo, tenho que ter diversidade de instrumentos de trabalho, com diferentes conteúdos e com diferentes graus de dificuldade para que, na sala de aula, quando estão a trabalhar autonomamente, não tenham que estar todos a fazer a mesma ficha. Se eles têm necessidades diferentes, não faz sentido que todos estejam a fazer a mesma ficha, porque não é verdade que todos precisem daquela ficha, naquele momento. O que é preciso é haver um manancial de materiais à disposição para um tempo de trabalho autónomo, que é combinado para que eles possam estar a trabalhar de acordo com as suas necessidades, sendo também importante a existência de instrumentos de registo de actividade”.

---

<sup>13</sup> (Fonte - site: <http://terrear.blogspot.com/2008/10/diferenciaio-pedaggica-na-sala-de-aula.html>

- Acesso: ano lectivo 2009/2010)

## 2.2 Possíveis contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura

Na iniciação à leitura, partindo dos princípios educativos na génese da diferenciação pedagógica, expressa nos documentos orientadores do Ministério da Educação (já abordados no primeiro capítulo do presente trabalho), tendo subjacentes princípios de adequação e flexibilização na reorganização curricular do ensino básico e que promovam “uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso de cada aluno” (M. E., 2006, 23), a operacionalização do conceito, em análise, poderá revelar contributos.

Não só ao nível dos documentos orientadores, mas também de estudos realizados por diversos autores, parece ser consensual a importância atribuída à necessidade de proporcionar às crianças uma variedade de experiências e uma envolvimento dos alunos “implicados no seu processo de aprendizagem tomando consciência do percurso a efectuar, das aprendizagens que terão que realizar, seja sob a forma de objectivos, de conteúdos, de actividades ou outra qualquer.”<sup>14</sup>

Daí se reforçam os pontos de vista de Cadima, A., *et al*<sup>14</sup> no que respeita à organização e gestão do espaço como factores importantes “a ter em conta para a implementação de uma pedagogia que contemple a pluralidade das aprendizagens e pertenças, pois ‘a forma como o professor os considera, constitui por si só, uma mensagem curricular que é, em si mesma, significativa para os alunos e para o próprio professor.’ (Miguel Zabalza, 1993:147)”<sup>14</sup>.

“Depois de experimentar o ensino indiferenciado durante alguns anos, é difícil imaginar como será uma turma diferenciada. Os professores questionam-se acerca de como passar de “um ensino de tamanho único” para o ensino diferenciado de maneira a corresponder às necessidades dos seus alunos.” (Tomlinson, 2008, 13)

---

<sup>14</sup> (Fonte - site: [http://novocorte.com/quadroegiz/mat\\_prof/cons\\_dif3.pdf](http://novocorte.com/quadroegiz/mat_prof/cons_dif3.pdf) - Acesso: ano lectivo 2009/2010)

Cadima, A., *et al*<sup>14</sup> evidenciam, ainda, que uma utilização adequada do espaço disponível parece constituir um contributo importante para o trabalho educativo reflectindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que a mesma se processa mas, na visão da autora, um “espaço que contemple detalhes do âmbito não só da sua organização mas também de “organização de materiais, organização das actividades e tarefas (...) organização do tempo (...) (Cadima, A., *et al*)<sup>16</sup>, tendo em consideração possíveis características de “uma comunidade de aprendizagem eficaz” (Tomlinson, C., 2008, 43-45) caracterizada, pela autora, nos seguintes traços:

“■ **Todos se sentem bem recebidos e contribuem para que qualquer outra pessoa também se sinta bem-vinda.** Há muitos factores que fazem com que os alunos se sintam bem-vindos. Certamente que a atenção positiva e directa dada pelo professor é acolhedora. Deve esperar-se que os colegas reconheçam a presença de todos os alunos que frequentam a turma de uma forma positiva. Uma sala que contenha trabalhos e outros artefactos interessantes concebidos pelos alunos é convidativa (...).

■ **O respeito mútuo não é algo negociável.** Será pouco provável que gostemos ou percebamos todas as pessoas que conosco se cruzam. Por outro lado, a sala de aula poderá ser um sítio mais agradável se percebermos que todos têm necessidades em comum, como sentirem-se aceites, respeitados, seguros, bem-sucedidos, etc. Uma lição de vida relevante é o facto de que, independentemente do género, cultura, ritmo de aprendizagem, língua, forma de vestir e personalidade, todos nós sentimos dor, alegria, dúvidas, triunfo – essas emoções tão humanas (...) o professor ajuda os alunos a aprenderem a resolver problemas de forma construtiva e a abordar a questão em causa sem fazer com que alguém, ou o grupo, se sinta inferiorizado. O respeito raramente surge sem esforço. O professor é, inevitavelmente, o catalisador desse esforço. É importante não esquecer que o humor assume um papel central num ambiente que se quer acolhedor e respeitador. Pelo contrário, sarcasmo e palavras bruscas não.

■ **Os alunos sentem-se seguros na sala de aula.** A segurança não só pressupõe a ausência de perigo físico, como também a ausência de perigo emocional. Os alunos que frequentam uma sala de aula com ensino diferenciado devem saber que é positivo pedir ajuda quando necessário, que não há problema em dizer-se que não se sabe (...) que não haverá olhos revirados quando alguém expressar algo que aparenta ser invulgar ou evidente, que haverá a oportunidade de desenvolver ideias novas (...). A segurança está presente quando nos sentimos aceites como somos e quando nos reconhecem valor suficiente para que nos queiram ajudar a melhorar ainda mais.

---

<sup>16</sup> (Fonte - site: [http://novocorte.com/quadroeiz/mat\\_prof/cons\\_dif3.pdf](http://novocorte.com/quadroeiz/mat_prof/cons_dif3.pdf) - Acesso: ano lectivo 2009/2010)

■ **Há uma expectativa generalizada de desenvolvimento.** (...) o objectivo é ajudar cada aluno a desenvolver-se o máximo possível, quer relativamente a capacidades gerais, quer a talentos específicos (...). Qualquer tipo de progresso é digno de nota (...) os progressos de cada aluno são motivo de celebração e o desenvolvimento de uma pessoa não tem nem mais, nem menos valor do que o de outra.

■ **O professor ensina para o sucesso.** Por vezes, a escola caracteriza-se por uma espécie de ensino do ‘percebi’, no qual o que está em causa é perceber se o professor consegue fazer uma pergunta ou um grupo de perguntas num teste que provoque o erro dos alunos. Numa sala de aula com ensino diferenciado, o objectivo do professor é descobrir se os alunos estão sintonizados com objectivos educativos-chave e providenciar-lhes experiências de aprendizagem que os façam progredir mais e a um ritmo mais elevado do que é confortável. No caso de o aluno se esforçar realmente, o professor irá certificar-se que existe o apoio necessário para ajudar o aluno a atingir aquela meta que parecia um pouco fora do seu alcance. (...) Não se esqueça que o que é o próximo passo para uns não o será para outros e que cada aluno precisa de uma estrutura de apoio para se desenvolver.

■ **Há uma nova espécie de justiça evidente.** Muitas vezes, na sala de aula, definimos que ser justo é tratar todos da mesma maneira. Numa sala de aula com ensino diferenciado, há uma redefinição do conceito de justiça. Num contexto destes, ser justo significa certificarmo-nos de que cada aluno recebe o que necessita para progredir e ser bem-sucedido. Alunos e professor fazem parte da equipa que está a tentar assegurar que a sala de aula funcione bem para todos.

■ **Professor e alunos colaboram em prol do desenvolvimento e sucesso mútuos.** Numa sala de aula com ensino diferenciado, assim como numa família grande, todos têm de assumir uma responsabilidade extra quanto ao seu próprio bem-estar e ao dos outros. Neste tipo de contexto, embora o professor seja claramente o líder do grupo, os alunos podem ajudar a desenvolver rotinas para a sala de aula, contribuir significativamente para a resolução de problemas e para a melhoria de rotinas, ajudar-se mutuamente, manter um registo do seu trabalho, etc. Diferentes alunos estão preparados para diferentes níveis de responsabilidade, mas todos necessitam ser orientados durante a assunção de um crescente nível de responsabilidade e autonomia (...). Ajudar alunos a adoptar uma atitude positiva perante a vida é, ao mesmo tempo, uma grande responsabilidade e uma oportunidade maravilhosa. (...) Apesar de nenhum de nós alguma vez conseguir criar um ambiente positivo na sala de aula exactamente como desejava, podemos aperfeiçoar cada vez mais o que desejamos que os alunos aprendam – alegria no trabalho, paciência, bondade e um coração enorme. Esse tipo de coisas ajuda os alunos a construírem vidas mais sólidas e compensadoras. Trabalhar nessa direcção ajuda o professor a tornar-se uma pessoa mais sensata, assim como melhor profissional.” (Tomlinson, C., 2008, 43-45)

Traços definidos pela autora que sendo tão próximos e aparentemente facilitadores para o processo de aprendizagem e sua envolvimento, e “fáceis” de concretizar, por vezes se podem tornar tão distantes até mesmo barreiras “difíceis” de desbloquear no mesmo processo não só de iniciação à leitura mas de todas as aprendizagens e ao longo da escolaridade. No entanto “muitos dos professores têm vindo a usar estratégias de diferenciação sem estarem conscientes disso” (Heacox, D., 2006, 12).

Traços de uma pedagogia que “centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade - "uma medida serve para todos" - relativa à educação. As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos (...) que (...) realce e valorize as suas potencialidades.” (*in* Declaração de Salamanca, ponto 4)

O mesmo ideal assim entendido não só para alunos com necessidades educativas especiais mas para todos os alunos, é também corroborado por outros documentos, nomeadamente a Constituição da República Portuguesa (1976) que no artigo 74º consagra a Todos o direito (...) ao êxito escolar” sendo que tais ideais só serão, no entanto *reais* no âmbito da *vontade* de todos e de cada um na sociedade em que se insere, na globalidade a todos comum... sendo, decerto, favorecedoras de “ (...) atitudes e valores de aceitação das diferenças e respeito pelo outro com vista à promoção do sucesso educativo de cada um e de todos, tendo presente que “o futuro não está marcado, mas será, antes de mais configurado pelos nossos valores, pensamentos e acções. (Mayor, F., *in* Prefácio, Declaração de Salamanca).

Da Teoria à Prática pode pois inferir-se que, a fundamentação teórica perspectiva e ilumina a prática possibilitando-lhe uma base de sustentabilidade, tendo como mediador um enquadramento teórico/normativo-legal que materializa a sua



ligação na dinâmica de desenvolvimento da prática pela teoria e da *construção* da teoria pela prática.

Assim, a segunda parte do presente estudo, interliga teoria e prática pois os docentes que têm vindo a aceitar colaborar, mediante as entrevistas que se prevêem realizar, poderão também abordar alguns aspectos considerados como facilitadores e inibidores no processo de iniciação à leitura, bem como outros aspectos intrinsecamente relacionados e possíveis contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura, nas suas perspectivas.

## **II P**ARTE

### Estudo empírico

## Capítulo 3. Planificação do Estudo

### 3.1 Metodologia do estudo:

#### 3.1.1 Fundamentação teórica

*“O objectivo da ciência é saber cada vez mais”.*  
(Karl Popper)

*“Não há ciência que não seja, de algum modo, ciência social”.*  
(Jacob Bronowski)

Partilhando da perspectiva “de que só uma fundamentação teórica confere os instrumentos necessários para a interrogação do real e adequada escolha das metodologias de investigação” (Amado, J., 2009, 47), se parte para um aprofundar de conhecimento que possa reflectir uma acção pedagógica adequada.

O presente estudo pretende, pois, a compreensão do real na área educativa, sendo que a especificidade dos seus objectivos se prendem com a complexidade humana, que caracteriza cada indivíduo visto numa abordagem sistémica e ecológica da qual o microcosmo escola é, em certa medida, uma parte representativa, da sociedade em que se insere.

Assim, dada a especificidade do campo de abordagem, poder-se-ia, talvez, dizer, *duplamente* complexo, uma vez que tanto o humano como a educação do mesmo, se revelam interligados numa abrangência de factores que os condiciona, nomeadamente e entre outras, nas suas dimensões pessoal, ética, social, política, económica, ideológica, numa visão globalizante do mundo actual, o que se pretende realmente é compreender e, se possível contribuir para a compreensão, por agentes educativos envolvidos, de determinada problemática e agir no sentido de a minimizar e mesmo superar, sempre que possível.

Para estudar cientificamente os possíveis contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura que responda às necessidades apresentadas pelas

crianças / alunos na entrada da escolaridade obrigatória, a metodologia a utilizar, enquadrada no âmbito da investigação interpretativa, aponta para uma articulação entre a Teoria e a Prática no sentido de fundamentar / aprofundar o conhecimento, mediante descrições, explicações e compreensão de condicionamentos, possivelmente, inerentes à prática de uma pedagogia diferenciada.

Pedagogia, que possa contribuir para ajudar os alunos no início do ensino básico mais especificamente na iniciação à leitura, sua aprendizagem tendo em conta a transversalidade a outras áreas curriculares, mas numa visão de continuidade educativa ao longo do percurso do Primeiro Ano de escolaridade e do ensino básico.

A ciência é uma construção humana, sempre circunscrita a um determinado tempo, porque as sociedades no / e o mundo caracteriza-se por uma constante dinâmica, pode dizer-se evolutiva, que reflecte e, de alguma forma, se reflecte, também, na evolução do conhecimento científico.

Procurando delinear uma breve fundamentação teórica, contemplada no presente estudo de investigação educacional, a “cientificidade” passa além dos “apertados critérios de análise do paradigma positivista, hipotético-dedutivo” (Amado, J., 2009, 57), pois os fenómenos a estudar, respeitantes ao humano e sua educação, não cabem nesses critérios “a não ser por um processo simplificador, incapaz de traduzir a realidade na sua totalidade.” (Amado, J., 2009, 57).

Sendo um paradigma, que segundo Bogdan e Biklen, citados por Amado (2009, 58) “consiste num conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”, a orientação teórica está, pois, subjacente. Adoptando uma “dimensão colectiva”, na visão de Kuhn (1964;1983) citado por Amado (2009, 58), um paradigma “é uma espécie de tradição de investigação que, como também disse Evelyn Jacob” (Amado, J., 2009, 58) “permite que um grupo de investigadores concorde entre si ‘acerca da natureza do universo que estão a estudar, na legitimação das questões e dos problemas para estudar, e na legitimação das técnicas para descobrir soluções’.” (Amado, J., 2009, 58)

Considerando uma concepção ampla de ciência, Bronowsky, apresentado por Julian Huxley, como “um cientista profissional de renome e um humanista inspirador”, comentou que “*All that have written turns to the same center: the*

*uniqueness of man that grows out of its struggle to understand both nature and himself*” (1992, 17), que “o conhecimento simplesmente dá-nos prazer” e, a inverdade, de “que a ciência (ou qualquer actividade intelectual) é realizada – ou compreendida – apenas pelo pensamento estritamente racional sem a participação da imaginação.” (Bronowsky, J., 1992, 194, 195), o que torna o Ser Humano, de certa forma, na perspectiva do autor, “uma janela aberta para a evolução futura” (1992, 196).

Na investigação qualitativa em educação, importa pois conhecer melhor os seres humanos bem como a sua natureza, e, enquanto, que a “investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Para Miriam (1988), nas metodologias qualitativas “os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. É de salientar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas.”<sup>16</sup>

No âmbito desta investigação, dado o objecto de estudo, que se enquadra, pois, numa abordagem descritiva e interpretativa, será utilizada a **metodologia de investigação qualitativa**, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) consideram esta abordagem como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.<sup>17</sup>

A designação “qualitativa” como afirmam Denzin e Lincoln, citados por Amado “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência”. (2009, 65)

---

<sup>16</sup> (Fonte - site: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf> - Acesso: ano lectivo 2009/2010)

<sup>17</sup> (Fonte - site: [http://www.luispitta.com/mie/Luis\\_Pitta-Estrutura\\_do\\_TP\\_individual-Plano\\_para\\_um\\_projecto\\_de\\_investigacao.pdf](http://www.luispitta.com/mie/Luis_Pitta-Estrutura_do_TP_individual-Plano_para_um_projecto_de_investigacao.pdf) - Acesso: ano lectivo 2009/2010)

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas “passa a ser trabalhada por investigadores sob influências e interesses diversos: fenomenologia, interaccionismo simbólico, etnometodologia e sociolinguística. Apesar de filiações epistemológicas díspares, opera, entre estas correntes de pensamento, um conjunto de pontos comuns” (...) que se centram “em *procedimentos interpretativos*, partindo sempre da ‘teorização prática’ dos actores sociais”, na perspectiva de autores como, Bernstein (1988) e Blackledge (1993) (cit. por Amado, J., 2000, 26), entre outros.

### 3.1.2 Estratégia de investigação

Enquadrado na fundamentação apresentada, este estudo visa um aprofundar de conhecimentos que se insere no paradigma fenomenológico-interpretativo e a técnica a utilizar designa-se por estudo de caso.

De acordo com a definição da metodologia, a presente investigação pretende compreender se haverá contributos da Diferenciação Pedagógica na iniciação à leitura pelos alunos, mediante a reflexão, a criação e implementação de estratégias, que responda às necessidades educativas das crianças, que iniciam a escolaridade obrigatória enquadrada no Ensino Básico, de forma a contribuir para a aquisição de condições favoráveis, à continuidade do seu percurso escolar, continuidade do processo educativo, com possibilidades de sucesso.

Numa visão da educação escolar não organizada apenas em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso cada etapa seguinte, sendo que decorre dos fundamentos dos documentos orientadores do Ministério da Educação a criação de “condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (M.E., 2006, 14) entendidas “à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico” (M. E., 2007, 11,12).

Estando consagrada, na legislação vigente da educação escolar, “uma educação para todos” no sentido de criar “condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e

desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (M. E., 1997, 18), importa saber como, ao longo das práticas pedagógicas, se concretizam estes princípios.

Face à problemática que se pretende estudar, a estratégia de investigação a adoptar, define-se, então, por “estudo de caso”, esperando compreender, na visão de Stake a “complexidade de um caso particular” (Amado, J., 2009, 117) sendo a complexidade, o objecto de estudo e, o caso particular, a perspectiva de docentes todos eles a exercer funções docentes, neste ano lectivo, em escolas de Agrupamentos de Escolas do distrito de Coimbra, mas contando com a experiência pedagógica construída, ao longo da sua actividade pedagógica, noutros pontos do país embora, num mesmo contexto ligado aos seus alunos, que nas várias turmas, em diversas escolas, foram iniciando o processo de aprendizagem à leitura, com a sua entrada na escolaridade obrigatória/ensino básico.

No alcance da perspectiva de Robert Yin (2001), abordada por Amado (2009, 117), o estudo de caso revela-se como uma metodologia de “investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Amado (2009,117), refere, ainda, que este mesmo autor considera que o “estudo de caso” permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas da vida real”, das quais o interesse pelos aspectos que caracterizam, de alguma forma, os processos pedagógicos de diferenciação, se enquadram.

Freebody (2003) clarifica que, tendo em conta os estudos de caso em educação “o objectivo de um estudo de caso, na sua modalidade mais geral, é o de pôr em marcha uma investigação em que tanto os investigadores quanto os educadores possam reflectir sobre instancias particulares da prática educacional” (Amado, 2009, 118).

De realçar, que “o importante é que o fenómeno a estudar possa ser considerado no seu contexto” (Amado, J., 2009, 118).

Segundo Yin (2001) “não é saber o *quê* e o *quanto*, mas o *como* e o *porquê*” (Amado, J., 2009, 119).

No objecto de estudo, da presente investigação, há uma questão geral ligando a iniciação à leitura, em contexto escolar, aos possíveis contributos da diferenciação pedagógica que se poderá traduzir nas seguintes questões:

Será que a iniciação à leitura beneficia de possíveis contributos da diferenciação pedagógica?

Será que, apesar de estar contemplada nos documentos orientadores do Ministério de Educação designados: “Organização Curricular e Programas 1º Ciclo do Ensino Básico” e “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, a Pedagogia Diferenciada é adoptada na prática?

Quais os possíveis contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura, considerando que todos os alunos têm características de aprendizagens que os distingue com os seus estilos e ritmos de aprendizagem?

Como concretizar/operacionalizar a diferenciação pedagógica em contexto escolar, tendo em conta as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos na iniciação à leitura, procurando contribuir para o alcance de sucesso com reflexos no seu percurso escolar, ao longo do ensino básico e numa visão de continuidade educativa ao longo da vida?

Através destas questões bem como de outras relacionadas, a investigação realizada ao longo do corrente ano lectivo, 2009/2010 procura, pois, compreender os processos relativamente ao objecto de estudo, que possam até trazer benefícios não só aos alunos que iniciam a sua escolaridade obrigatória, mas também aos docentes que pela partilha possam enriquecer a sua prática pedagógica que visa os alunos e para os que entenderem reflectir sobre estas questões, considerando que as crianças foram, são e serão *pura inspiração*.

### **3.1.3 Técnica de Recolha de Dados**

Tendo sido, este ano lectivo, ano de renovadas colocações de muitos dos docentes, em Agrupamentos de Escolas e mesmo em grupos de recrutamento, até então por conhecer e aprofundar na prática pedagógica, respectivamente, sendo-o também a título individual, só ao longo do ano lectivo, mais precisamente ao longo



do primeiro trimestre surgiram, particularmente, determinadas questões sentidas com uma crescente intensidade, a nível profissional, para as quais a procura de respostas se revelou urgente e premente.

No contexto escolar abrangido por diversas salas/escolas (do mesmo Agrupamento) com turmas de alunos a iniciar a escolaridade obrigatória, foram sendo observadas dificuldades na iniciação à leitura e foi surgindo, mais fortalecida, a reflexão sobre os possíveis contributos que a diferenciação pedagógica poderia conter. Uma reflexão que entretanto foi sendo partilhada, com as perspectivas de autores nas pesquisas/revisão bibliográfica, nos documentos orientadores do Ministério da Educação, bem como em determinados momentos não só formais como informais de tempos não lectivos, com outros docentes cuja experiência profissional, não só no ensino regular como professores do Primeiro Ciclo englobando o Primeiro Ano de escolaridade, mas também com a experiência de anos de ensino com diversas turmas, em várias escolas do país, se revelou enriquecedora e motivadora para o aprofundar destas questões, de forma a compreender e a procurar estratégias que pudessem ajudar os alunos no processo de iniciação à leitura.

Foi então sendo possível contactar com professores de Agrupamentos de Escolas, do distrito de Coimbra que acederam partilhar e colaborar no estudo a desenvolver, mediante as entrevistas que foram sendo agendadas e realizadas de acordo com as disponibilidades dos docentes envolvidos, ao longo do segundo trimestre lectivo, na sua maioria.

Se bem que a pesquisa bibliográfica elucide, de alguma forma, sobre os procedimentos que se prevêem necessários na fase da recolha de dados, segundo Yin (2001) o “estudo de caso” devido ao seu carácter holístico, à necessidade de se basear em “várias fontes de evidência” requer, de acordo com Bell (2002) que o investigador tenha em conta um conjunto amplo e variado de métodos de recolha de dados: entrevista semi-directiva, observação participante (baseada na interacção do observador com os observados), entre outras (adaptado de Amado, J., 2009, 124).

O “facto de no ‘estudo de caso’ se utilizarem diversas técnicas de pesquisa e de se procurarem diferentes fontes de evidência dos factos, a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia uma grande validade científica (Bartlett *et al*, 2001, cit. por Amado, J., 2009, 124).

Relembrando que “a Investigação Qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (Amado, J., 2009, 171) será, pois, relevante salientar que a mesma investigação não se reduz à aplicação de uma técnica ou técnicas mas carece destas para a recolha de dados, sendo a mais utilizada a técnica da entrevista.

Tal acontece porque a “entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, J., 2009, 173), na medida em que, entre outros aspectos a considerar, se caracteriza como “uma conversa intencional orientada por objectivos precisos” (Amado, J., 2009, 173) revelando-se o método adequado à “análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados” (Quivy e Campenhoudt, 1998 cit. por Amado, J., 2009, 173).

Quanto à classificação da entrevista a utilizar, no âmbito do desenvolvimento desta investigação, de referir que a entrevista semi-estruturada ou semi-directiva enquadra “questões que derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interacção se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, J., 2009, 174)

Devido principalmente à flexibilidade, ou seja a uma ausência de imposição de questões, de certa forma, que permite ao entrevistado deixar fluir a sua expressão verbal, livremente, sem se sentir condicionado, podendo salientar o que considera relevante, esta técnica é apontada por diversos autores, referidos por Amado (2009, 174), nomeadamente Bogdan e Biklen (1994), Ghiglione e Matalon (1992), entre outros, como um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa.

### **A entrevista de investigação semi-directiva:**

#### **Funções**

Sendo uma técnica de investigação, a entrevista procurou servir três funções:

- Recolha de informação;
- Acesso ao não-observável;
- Testar ou sugerir hipóteses/ identificar variáveis e relações.

Permite, pois, de alguma forma, obter dados que vão ao encontro dos objectivos do estudo; possibilitou o acesso ao “não-observável” ou seja a “opiniões, atitudes, representações, recordações, afectos, intenções, ideias e valores” (Amado, J., 2009, 176), transmitindo, de forma mais ou menos perceptível, os “estados interiores”, na medida em que eles poderão determinar, embora parcialmente os comportamentos e, ainda, conjugada com outros métodos, a validação dos dados obtidos, pela coerência ou não de resultados.

### **Preparação**

Há que ter em atenção que a entrevista de investigação semi-directiva carece de uma preparação no sentido de aclarar ideias pois como na visão de Thompson “quanto mais tivermos ideias claras sobre o que procuramos compreender e sobre o melhor modo de o perguntar, mais podemos aprender seja qual for o informador” (Amado, J., 2009, 178).

### **Sujeitos**

Para aprender o mais que se conseguir há que considerar os sujeitos a entrevistar ou seja que possa corresponder a uma “testemunha privilegiada” (Quivy e Campenhoudt cit. por Amado, J., 2009, 178) das situações a investigar. Amado (2009, 178) clarifica que “deve tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar. Tratando-se de um grupo de pessoas, convém que tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas (níveis de ensino, localizações, etc).”

## Guião

A preparação da entrevista contempla, de certa forma, a construção de um guião estruturado em blocos temáticos e objectivos e não apenas uma lista de questões relevantes. A finalidade do guião traduz-se num instrumento de ajuda ao decorrer da entrevista no sentido de “gerir questões e relações” (Amado, J., 2009, 178).

Especificamente o guião procurou conter:

- Formulação do problema;
- Objectivos a alcançar;
- Questões, numa ordem lógica/prática;
- Perguntas de recurso (desenvolvimento / explicitação);

O guião assim estruturado visando que o investigador embora centrado no tema, vá avançando, se possível com o mínimo de questões, de forma a obter o máximo de informação. De salientar que a forma como se constrói a pergunta procurou ser determinante para a obtenção da resposta mais enquadrada ou mais relacionada e completa, possível.

O *design* dos blocos do guião, deve corresponder a uma hierarquização sendo que o primeiro aponta para uma apresentação e necessária legitimação, no sentido de explicitar os objectivos e a importância da colaboração do entrevistado bem como de garantir “o anonimato das informações” (Estrela cit. por Amado, J., 2009, 179).

Tendo por base os ensinamentos do interaccionismo simbólico e a perspectiva de Foddy (2002) a explicitação dos objectivos do investigador anula ou minimiza a tentativa de os adivinhar por parte do entrevistado e evita interpretações enviesadas das perguntas (Amado, J., 2009, 179).

Amado (2009, 179) refere, ainda, que os “restantes blocos servirão para guiar a entrevista em direcção às temáticas que interessa explorar. A elaboração do guião deve basear-se em diversas fontes, tais como a experiência profissional e conhecimentos anteriores adquiridos na área, nas sondagens prévias resultantes de contactos informais com pessoas pertencentes ao universo que se quer explorar, numa entrevista exploratória e na revisão da literatura feita sobre as duas áreas de incidência do estudo.”

Amado (2009, 179) salienta, pois, que uma vez que se trata “de um instrumento fundamental para a correcta e útil condução da entrevista, é conveniente fazer um teste-ensaio deste guião (o que foi feito aquando do projecto de investigação, abordando uma temática próxima, no âmbito da Disciplina de “Metodologia da Investigação Educacional II”, no ano lectivo anterior ao que ainda decorre (esse procedimento foi precedido de uma análise, no sentido de saber se os objectivos previstos poderiam ser ou não alcançados no âmbito do respectivo projecto).

Assim, partilhando da perspectiva de Alarcão e Tavares, há que considerar um necessário “treino de utilização dos instrumentos, antes de se servirem deles.” (2007, 88) e sendo o guião, de certa forma um recurso (instrumento) há que ter em atenção que a prática da entrevista ajuda a aperfeiçoar a técnica. Embora considerado necessário, também nesta fase de investigação e já não de projecto, o *tempo tem corrido contra o tempo* não permitindo o tempo adequado para mais *treinos* possivelmente necessários.

Como já foi levemente abordado, a *construção* da “pergunta” revela-se, pois, essencial, na medida em que a “resposta” será uma consequência da mesma ou seja “depende das condições da interrogação, isto é natureza, ordem, contexto, reformulação, clareza, etc” (Amado, J., 2009, 180).

---

<sup>18</sup> Passarão a constar dos anexos 1 e 2, respeitantes à presente dissertação, o guião construído, com base nos fundamentos apresentados em Amado, (2009, 180) e Estrela, A. (1994, 343, 344) bem como as sete entrevistas com transcrição completa, respectivamente.

## Questões

Assim, há que ter em atenção a formulação das questões a colocar, se procurou corresponder a determinados aspectos, seguidamente apresentados:

- “Abertas: possibilitando respostas nos próprios termos dos entrevistados e minimizando a imposição de respostas. Neste sentido, devem evitar-se perguntas dicotómicas que sugiram respostas de *sim* ou *não* e que poderiam criar uma atmosfera de interrogatório.

- Singulares: quer dizer, que não contenham mais do que ideia; deste modo evita-se a possível confusão ou tensão no interlocutor.

- Claras: o que leva à utilização de uma linguagem inteligível e que parta, quanto possível, do quadro de referência da pessoa entrevistada.

- Neutrais: não devem minar a neutralidade com respeito ao que diz o entrevistado. Isto implica um ambiente tranquilo, de confiança, sem interrogatórios nem julgamentos (Abeledo cit. por Amado, J., 2009, 181).

Tendo em atenção, ainda, para a literatura ao referir “que as questões não sejam demasiado precisas, mas que também não deixem uma abertura absoluta” (Abarello e tal; Bell; Quivy e Campenhoudt cit. por Amado, J., 2009, 181)

### Tipos de Questões:

De considerar que as perguntas procuram ser estruturadas / analisadas em função dos temas a abordar. Assim, o guião contempla diferentes tipos, relacionados com:

- Descrição de experiências da pessoa;
- Opinião / interpretação do entrevistado;
- Sentimentos;
- Conhecimento;
- Apelo aos sentidos;
- Aspectos do meio ambiente/demográficos;

## Sequência

Amado (2009, 182) alerta para os benefícios de se iniciar a entrevista “por experiencias actuais ou próximas, de modo ‘a quebrar o gelo’; avançar com questões mais factuais do que opinativas; deixar as questões mais específicas, de opinião, interpretação e sentimentos, para fases intermédias ou finais.”

Outros factores a considerar focam “a atenção para o facto de as respostas do entrevistado não dependerem apenas de condições externas, mas também ‘do que se passa durante a própria entrevista” (Matalon cit. por Amado, J., 2009, 182).

Outros aspectos a considerar prendem-se, entre outros, com o número de sessões, (sendo agendadas/realizadas, no âmbito do presente estudo, de acordo com as disponibilidades dos docentes entrevistados), a duração (que se prevê, aproximadamente, entre trinta a sessenta minutos, dependendo de vários factores, mas essencialmente de mais ou menos aspectos que os entrevistados considerem relevante ir abordando), lugar de realização da entrevista (a ocorrer em espaços improvisados, por exemplo nos espaços exteriores às salas de aula ou nas salas de aula - em tempos não lectivos, ou no decorrer da hora do almoço que os intervenientes entendam disponibilizar, salvaguardando as devidas autorizações, embora verbais - uma vez que não serão identificadas as escolas e os intervenientes, tanto por coordenadores de estabelecimentos escolares como por um dos directores de um dos Agrupamentos de Escolas), a identidade e número de participantes (sendo a identidade preservada para os sete docentes que acederem colaborar), utilização ou não de gravador (que no caso dos professores entrevistados, essa possibilidade, tem sido bem aceite por todos), a forma de tomar apontamento dos comportamentos não verbais e de como será transcrita a entrevista visando o máximo de fidelidade de todo o registo (salvaguardando, neste trabalho, alguns ruídos de fundo, que por falta de uma sala isolada dos mesmos, uma vez que as entrevistas se preveem realizar em espaços improvisados poderão condicionar a nitidez em determinados momentos dos dados recolhidos, embora sem colocar em causa a compreensão de sentido das mesmas).

## **Transcrição**

Assim, muitos aspectos devem ser considerados, na transcrição de cada entrevista que se revela um processo deveras moroso e metucioso tendo em conta a exigência de fidelidade ao discurso.

Uma das dificuldades mais notórias, no caso da utilização do gravador prendeu-se com a captação de todas as palavras usadas bem como ao respeito pela pontuação subjacente (como já se fez referência anteriormente). Para superar, de certa forma, esta dificuldade, investigadores defendem que ela deve ser feita por quem conduziu a entrevista e por quem a vai analisar no sentido de contribuir para uma maior fidelidade. Neste processo há que considerar o cuidado com a interpretação para não incorrer em faltas de respeito e de ética.

De salientar que no decorrer da transcrição, facilmente se faz uma identificação com a perspectiva de Queiroz (1991), ao considerar que, “transcrever significa, assim, uma nova experiência de pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado, com seus envolvimentos e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entoação de voz” (cit. por Amado, J., 2009, 183).

## **Recomendações**

No que toca à gestão da entrevista, a bibliografia apresenta, de certa forma, um consenso entre investigadores, tidos em atenção, como Bell (2002), Fontana e Frey (2003), entre outros, das quais o entrevistador deverá ter em atenção:

- “apresentar-se como alguém que pretende aprender;
- ganhar a confiança do entrevistado;
- evitar na medida do possível, dirigir a entrevista;
- dar a palavra;



- evitar interrogatórios;
- não cortar nem interferir;
- não fazer perguntas que influenciem o entrevistado;
- utilizar frequentes sinais verbais e não verbais de reforço, estímulo;
- procurar, apesar dos estímulos, manter-se com alguma neutralidade;
- não restringir a temática abordada, possibilitando o alargamento dos temas propostos e a informação espontânea de temas previstos no guião, mas ainda não abordados;
- evitar compartimentações estanques dos temas;
- estabelecer os quadros de referencia (conceitos e situações) utilizados pelo entrevistado;
- certificar-se que o entrevistado o entende e é entendido;
- tomar notas de modo discreto” (cit. por Amado. 2009, 183, 184).

“Entrar no mundo do entrevistado” que na visão de Silva (2004) implica (por parte do entrevistador) uma “constante atenção aos processos de modo a corrigi-los e a melhorá-los” (cit. por Amado, J., 2009, 184).

### **Validade**

Neste âmbito, há muitas questões relacionadas com alguma subjectividade que na visão de Paulo Freire se inicia logo com “*a escolha da pergunta de pesquisa*” que é “*já é em si um ato embebido de subjectividade*” (fonte desconhecida), mas muitas outras condições subjectivas, podem acarretar problemas à validade do discurso produzido, entre as quais se registam apenas algumas de uma extensa *lista*:

- Mútua confiança;
- A falta de “à vontade”;
- A ocultação de possíveis declarações relevantes;
- A construção de “posturas”;
- As motivações do entrevistado;
- ...

E, a interpretação que *sofre* a “inevitável influencia do investigador”  
(Matalon cit. por Amado, J., 2009, 186)

### 3.1.4 Técnica da Análise de Conteúdo <sup>19</sup>

*“Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão.  
Foi incumbido de os arrumar em pilhas de acordo com um esquema que terá de desenvolver.  
Passeia-se pelo ginásio, olhando para os brinquedos, pegando neles e examinando-os.  
Há várias maneiras de os arrumar em montes. Pode organizá-los por tamanhos, cores, país de origem, data de fabrico,  
fabricante, material de que são feitos, tipo de brincadeira que sugerem, grupo etário a que se destinam ou, ainda, pelo facto de  
representarem seres vivos ou objectos inanimados.”*  
(Bogdan, R., & Biklen, S., 1994, 221)

Estrela, A. (1994, 455) aborda a expressão “análise de conteúdo” como sendo “utilizada num sentido restrito: refere-se apenas às técnicas usualmente utilizadas pelas Ciências Sociais” e parte da definição de Berelson relativamente a análise de conteúdo como sendo “uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Estrela, A., 1994, 455).

Indo ao encontro desta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, 205) consideram, pois, a “análise de dados” como o “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

---

<sup>19</sup> “A história da Análise de Conteúdo remonta já aos tempos da 1ª Grande Guerra, como instrumento de propaganda política (...). A partir de então, com mais ou menos hesitações de carácter epistemológico e metodológico (...) tem sido aplicada em muitos campos das Ciências Humanas, sendo hoje rara a investigação que, de modo exclusivo ou combinado com outras técnicas, como meio para a construção de outros instrumentos, ou como metodologia central, não faça dela uso.” (Amado, J., 2000, 53)

Os citados autores (1994, 205) referem, ainda, que a “análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.”

Alertam também, os referidos autores (Bogdan e Biklen, 1994, 205) para a sensação de que a “tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação”, mas, de certa forma, os mesmos autores (*ibidem*, 1994, 205) tranquilizam, ao comentar que estes “medos já nos assolaram a todos, na primeira vez que fomos confrontados com a análise” e que apesar “da análise ser complicada, constitui igualmente, um processo que pode ser dividido em várias fases. Se for encarada como uma série de decisões e tarefas, em vez de ser vista como um imenso esforço de interpretação, a análise de dados surge como algo mais agradável” tal como se nos imaginarmos “*num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão*” e necessitarmos de organizar com todas as decisões /dificuldades que isso possa implicar.

Sem querer comparar o que não é comparável, mas comparando, em certa medida, Bogdan e Biklen (1994, 221) esclarecem que “as situações são mais complexas, os materiais a organizar não são tão facilmente separáveis em unidades, não existem apenas objectos, nem o sistema de categorização se mostra tão auto-evidente ou delimitado como no caso acima descrito.”

Especificando os mesmos autores referem que à “medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de

codificação surgir-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados. Deve anotar estas categorias para as utilizar mais tarde.” (Bogdan e Biklen, 1994, 221)

A codificação é, portanto, “um processo faseado de decisões e acções que deve ser adaptado às características do material a estudar, dos objectivos do estudo, e das hipóteses formuladas (caso as haja). Trata-se de um processo de esquartejamento do texto e do seu sentido imediato, visível, com o objectivo de se descortinarem outros sentidos” (Amado, J., 2000, 55,56)

Segundo Pais, referido por Amado (2000, 56), “se é verdade que toda a lógica de discurso, todo o contínuo da fala detém uma espécie de força de segurança que deriva do seu próprio encadeamento discursivo, também é certo que a A.C. é o estilhaçar dessa unidade encadeada; é um desvendar de sentido mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar, subrepticiamente, a outros sentidos (interpretativos)”<sup>20</sup>

Considerada como um instrumento, a Análise de Conteúdo, traduz-se numa “série de operações destinadas a construir uma ‘grelha de análise’, cuja finalidade é a ‘observação do conteúdo’ (Lassarre cit. por Amado, J., 2009, 226).

Considerada como método “torna-se um procedimento básico de investigação qualitativa (...) muito especialmente se o objectivo é, mais do que confirmar e ilustrar teorias, procurar desenvolvê-las de raiz, a partir dos dados” (Bogdan e Biklen cit. por Amado, J., 2009, 226).

---

<sup>20</sup> A. C. designa Análise de Conteúdo (baseado na nota de rodapé em Amado, J., 2000, 53)

### Fases do Processo

No *design* da investigação, há que considerar, portanto, as fases subjacentes mas “admitindo, contudo, na prática, alguma flexibilidade na sequência” (Amado, J., 2009, 229) contemplando:

- definição do problema e dos objectivos do trabalho (problemática e objectivos, a condicionar as decisões a tomar posteriormente);
- explicitação de um quadro de referencia teórico (partindo de um estado da literatura relativamente ao tema/problemática);
- constituição de um *corpus* documental (sendo que as entrevistas dão uma informação mais de carácter intensivo do que extensivo, que facultam muito material para analisar, mesmo que o seu número não seja muito amplo), havendo a considerar na constituição deste corpo, quatro aspectos relacionados com a exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação;
- leituras atentas e activas (implicam leituras sucessivas e verticais, documento a documento numa progressão, que se pretende, cada vez mais segura, minuciosa e decisiva);
- formulação de hipóteses (implícita ou explicitamente – estudos diferenciais ou estruturais e exploratórios, as hipóteses ou conjecturas estarão sempre na base das decisões que se vão tomando ao longo do processo);
- categorização (processo de transformação e agregação dos “dados brutos” em unidades que possa permitir “uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo” que, segundo Ghiglione e Matalon (1992) remetem, de certa forma, para o “quadro de referencia teórico” (Amado, J., 2009, 232).

Partindo da “unidade de contexto” dada, por exemplo, por cada entrevista, se procurou ir construindo as “unidade de registo” mediante, por exemplo palavras, frase, proposição (ideia/expressão), com determinado sentido e/ou frequência, e consequentemente determinar a “unidade de enumeração”, definindo “o que” contar e “como” contar ou seja contar, respectivamente a “presença e a frequência com que se registam certas unidades de registo” (Amado, J., 2009, 236) e “todas as vezes que a mesma unidade aparece no mesmo contexto” (*ibidem*, 236).

No presente estudo, a prevista análise a realizar às sete entrevistas procurará ter em atenção que ao “surgirem ideias repetidas, o investigador poderá observar, analisando - quantas das (...) pessoas se referiram a determinado tema ou quantas vezes fizeram a referência -, sendo que, depende das decisões a tomar para saber como analisar.

No recorte das ‘unidades de registo’ há que considerar dois momentos:

- Inicialmente, realizar uma leitura vertical, pegando em cada documento, *recortando* fragmentos com sentido, sendo que os “títulos atribuídos a cada recorte são ditados pela interpretação do conteúdo, mas, ao mesmo tempo, eles decorrem dos objectivos e dos temas dos diferentes blocos presentes no guião da entrevista” (Amado, J., 2009, 239);

- Num momento seguinte, as “unidades de registo” serão colocadas de forma a ficar *subordinadas* à mesma categoria, que no âmbito da investigação em curso se pode concretizar, agrupando, por exemplo, tudo o que diz respeito a “experiências no âmbito de pedagogia diferenciada”, havendo, portanto, um reagrupamento.

Após estas fases “é altura de rever, reformular e aperfeiçoar o mapa conceptual que esteve subjacente ao trabalho das fases anteriores. Não convém avançar sem que se definam e hierarquizem os temas, as categorias e as subcategorias ditadas pelos conteúdos” (Amado, J., 2009, 241), passando à construção de uma estrutura (também designada de matriz), que de acordo com Berelson (1954), se trata de “uma espécie de estrutura ideal em que todas as categorias estão reunidas e nos dão uma visão holística e uma unidade genérica” (cit. por Amado, J., 2009, 245), referentes às “características do corpo documental, e que nos permite descortinar consensos, oposições, contradições e clivagens no interior das condições de produção dos documentos em análise (Amado, J., 2009, 245).

Face ao processo abordado, de construção da matriz no âmbito da Análise de Conteúdo, facilmente se partilha da perspectiva de Hogenraad (1991) ao considerar que a mesma numa “técnica de compressão de dados” (cit. por Amado, J., 2009, 247) continua sempre em *aberto*, pode dizer-se, “até à fase da escrita” (Bogdan e Biklen, 1994, 241) correspondendo, de certa forma, a um *terminus* de “tese, isto é, uma proposta que se avança e que se defende”, (Bogdan e Biklen, 1994, 241).

### 3.1.5 Validade, Credibilidade, Fidelidade

De salientar, uma vez mais, que relativamente às entrevistas tem que se analisar “o que é dito”, “ser fiel ao discurso”, sabendo que está sempre implícita alguma subjectividade, no âmbito da investigação qualitativa/interpretativa e do paradigma fenomenológico-interpretativo, pois os referenciais do “analista”, de alguma forma, interferem.

Embora haja uma tentativa para limitar a subjectividade pela intersubjectividade, há que ter presente as interpretações do investigador sobre as interpretações dos entrevistados, que podem suscitar dúvidas ao longo do processo de análise.

Consoante o grau de consciência (por exemplo em relação a determinada ideologia) e o esforço para a flexibilidade que contribui para a neutralidade / imparcialidade do investigador.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992) a validade “poderia ser definida como a adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos” (cit. por Amado, J., 2009, 248) ou seja “é importante que a análise seja válida, isto é, fiel aos conteúdos a serem analisados” (Amado, J., 2009, 248)

Tendo por base “uma perspectiva ‘interpretativa’, aceita-se também falar de uma credibilidade, mais especificamente, uma “*credibilidade descritiva* (não distorcer os factos), *interpretativa* (não distorcer as interpretações dos documentos em análise) e *teórica* (a teoria a construir deve ser coerente com os níveis anteriores)” (Amado, J., 2009, 248).

Relativamente à fidelidade, de realçar, que, se prende com a tradução do “verdadeiro sentido dos dados (...) – *fidelidade das categorias*” (Amado, J., 2009, 248), bem como utilizando essas mesmas definições por outro analista, ou pelo mesmo, mas em momentos diferentes, seria feita a mesma análise – “*fidelidade do codificador*” (*ibidem*, 248).

Amado refere, ainda, que é “evidente que a fidelidade dos resultados depende em grande parte da experiência e dos conhecimentos dos codificadores e de uma correcta formulação e definição das categorias” (Amado, J., 2009, 249).

### 3.1.6 Salvaguarda das questões éticas

Se bem que no decorrer da presente dissertação tenham já sido, levemente abordadas, de certa forma, algumas questões éticas, há que salientar que “em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (Bogdan e Biklen, 1994, 75).

Quanto à construção da necessária relação, inerente à interacção entre investigador e investigado, Amado salienta, entre outros, factores/valores, essenciais como a “sinceridade”, “verdade” e “confiança”, considerando, ainda, que “nada no processo pode justificar a ocultação de objectivos e de procedimentos e muito menos, a mentira” (Amado, J., 2009, 294).

Tanto a confidencialidade como a privacidade são, também, aspectos a ter sempre presente, relativamente “aos sujeitos da investigação” (Amado, J., 2009, 294), contemplando a prática do anonimato ou o uso de nomes fictícios. No caso das sete entrevistas realizadas os docentes entrevistados poderão concordar com a opção de utilizar nomes fictícios ou poderão ser tomadas outras opções nomeadamente colocando letras de “A” a “G” correspondente aos possíveis sete docentes, sendo “A”, o primeiro; “B”, o segundo; “C”, terceiro; D, E, F, e G os quarto, quinto, sexto e sétimo docentes que colaboraram neste processo; o “P”, possivelmente, corresponderá à letra inicial do primeiro nome da docente que *guia* as entrevistas no âmbito da presente investigação.

Importante, também, é ter consciência da necessidade de “autorização para efectuar a pesquisa (com uma clara apresentação e informação dos seus objectivos, processos, resultados esperados e modos de divulgação), torna-se fundamental o cumprimento integral de tudo o que for contratado na abordagem e negociação para obter a anuência e colaboração dos sujeitos e das instituições” (Amado, J., 2009, 294, 295), o que tem sido realizado, atempadamente, tanto presencialmente como através



de contactos telefónicos, prévios, com os intervenientes, antes dos momentos das entrevistas, presenciais.

Há autores, como Graue e Walsh (2003) que defendem a necessidade de informar os outros com regularidade, ao considerar que “informar os outros deve ser algo que acontece logo no início do processo de descoberta e não deve parar nunca” (cit. por Amado, J., 2009, 295).

No *terminus* deste terceiro capítulo da presente investigação qualitativa em educação, fica o registo de princípios tidos em consideração, no desenvolvimento da presente dissertação, no sentido de realização de *boas práticas* pedagógicas partilhando ideologias subjacentes:

“O ato educativo, pela sua própria natureza, está destinado a provocar melhorias na vida individual e colectiva. (...) Torna-se, pois, essencial que, de uma forma continuada, reflectamos sobre a nossa investigação para assegurar que ela não só seja cientificamente rigorosa como contribua positivamente para a tarefa educativa” (Princípios <sup>21</sup> cit. por Amado, J., 2009, 296,297).

---

<sup>21</sup> AERA (American Educational Research Association) – “incorpora um conjunto de princípios especificamente destinados a orientar o trabalho dos investigadores em Educação.” (cit. por Amado, J., 2009, 296).

## Capítulo 4: Apresentação e interpretação de dados

### 4.1 Perspectivas de Docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Tendo por base a planificação do estudo empírico e os entretanto elaborados documentos da amostra recolhidos mediante o Guião de Entrevista (em anexo 1), as sete entrevistas realizadas (a cada docente, individualmente, em tempos e espaços consentidos pelos mesmos, e posteriormente transcritas (em anexo 2), por ordem de realização, desde a entrevista com a docente A correspondente à primeira até à última com a docente entrevistada correspondente à letra G, e a respectiva matriz – tabela, no âmbito da Análise de Conteúdo (em anexo 3) com a definição de categorias e subcategorias - temas constituídos em função dos objetivos, indicadores - resumo das unidades de registo; “palavras-chave” retiradas das unidades de registo e unidades de registo - contemplando as ideias de cada docente entrevistado nas “suas palavras”, no que disseram realmente, ou seja em função dos dados das entrevistas transcritas, este capítulo contempla a apresentação e interpretação dos respectivos dados procurando realçar as perspectivas de docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico relativamente e, entre muitos outros aspectos relacionados, aos possíveis contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura num contexto de escolaridade obrigatória.

A estrutura da matriz procura ser paralela à estrutura dos dados recolhidos - textos, correspondentes a todo o *corpus* documental das entrevistas que possibilita uma leitura horizontal em que se intercalam as diferentes entrevistas pois considera-se relevante, nesta investigação, como refere Amado (2009) <sup>22</sup> “ a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos *em que e com que* interagem. Procura-se o *que*, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. (...) procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem (...).”

---

<sup>22</sup> (in Texto não publicado, no ano lectivo 2008/2009, referido na Bibliografia da presente dissertação)

Partindo de uma aceitação e disponibilidade pelos docentes entrevistados que se manifestou essencial para um ambiente favorecedor do decorrer das entrevistas, não só por uma das docentes cujo conhecimento já vinha de alguns anos atrás, mas também de outros docentes que partilharam momentos de acção pedagógica conjunta, neste ano lectivo, bem como de outros professores com quem ainda não havia qualquer conhecimento quer pessoal quer profissional, salienta-se a colaboração que se considera essencial para o desenvolvimento do estudo empírico da presente dissertação.

Todos os professores acolheram a “temática” com interesse, possibilitando o uso do gravador, pelo que desde o início de cada entrevista ao final, se abordaram temas que por serem comuns à actividade docente foram desenvolvidos em vários aspectos, nomeadamente dados, contemplados nas Categorias (e subcategorias) da respectiva Matriz, relativos a:

- ▶ Início da entrevista/Procedimentos;
- ▶ Dados pessoais (Idade; Tempo de serviço)
- ▶ Formação Docente Inicial e Contínua (experiências de formação; percurso académico; acções de formação; interesse; pesquisas)
- ▶ Conceito de Diferenciação Pedagógica/ perspectivas;
- ▶ Experiências/práticas no âmbito da pedagogia diferenciada, na iniciação à leitura, com os alunos a iniciarem a escolaridade obrigatória (ao longo da sua prática pedagógica)
  - ▶ Objectivos, competências, metodologias, materiais, utilizados no processo de iniciação à leitura;
  - ▶ Factores relevantes para a diferenciação pedagógica na iniciação à leitura e operacionalização do conceito de diferenciação pedagógica (factores condicionantes na iniciação à leitura; estratégias);
  - ▶ Reflexão sobre a possível relevância da presente investigação (opinião do entrevistado).

De salientar que se observa alguma interligação no desenvolvimento dos temas, ao longo da metodologia utilizada na presente investigação, que seguidamente se apresentam e interpretam.

#### **4.1.1 Início de entrevista/Procedimentos;**

Considerando o problema, objectivo a estudar, relacionado com o aprofundar de conhecimentos sobre os possíveis contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura, no sentido do lema: “saber mais para intervir melhor” e antevendo, de certa forma, uma aprendizagem e enriquecimento a nível pedagógico com a colaboração e perspectivas dos docentes entrevistados, a motivação dos intervenientes revelou-se uma constante no decorrer de cada entrevista.

#### **4.1.2 Dados pessoais (Idade; Tempo de serviço);**

Assim, no decorrer inicial de cada entrevista foram sendo referidos dados pessoais pelos entrevistados; relativamente ao tempo de serviço a docente A conta com vinte e três anos; o docente B com onze anos; a docente C, com 5 anos; a docente D com vinte e oito anos (referindo quarenta e oito anos de idade); a docente E, com trinta anos (e cinquenta, de idade); a docente F, com catorze anos de serviço (e trinta e nove anos de idade) e a docente G com dez anos de serviço (e trinta e sete, de idade), apresentando uma diferença tanto de idades (que alguns docentes revelaram) como de anos de serviço que se poderá considerar significativa, para uma análise do objecto de estudo mais enriquecida face às suas diferenças, mais concretamente entre cinco a trinta anos de exercício de funções docentes e entre cinquenta e menos de trinta e sete anos de idade (embora não referida pelos docentes A, B e C, possivelmente porque no decorrer da entrevista não foram solicitados, por lapso).

### **4.1.3 Formação Docente Inicial e Contínua (experiências de formação; percurso académico; acções de formação; interesse; pesquisas);**

Dos docentes entrevistados todos leccionaram, ao longo da sua actividade profissional no Ensino Oficial (incluindo no presente ano lectivo) e a sua formação inicial contempla o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

A docente A sempre leccionou no Primeiro Ciclo mas está no “PNEP há três anos” e dá “formação há dois”. Referiu, ter experiência de “um ano”, na Educação Especial” (a qual acha “que não gosta por “não ser capaz de descer tanto ao nível deles”) e, no corrente ano lectivo no “Apoio Educativo” (uma vez que enquanto “formadora residente” se proporcionou assim “completar” o seu horário).

O docente B embora se encontre “agora no 1º Ciclo”, já trabalhou “no 2º Ciclo” sendo a sua formação inicial na variante de “Educação Visual”, pelo que estagiou nos “vários ciclos”. No entanto, revelou que o estágio no Primeiro Ciclo foi “um contacto muito breve” mas que se encontra como docente, neste ciclo, há “6 anos”. Referiu não ter formação de “Ensino Especial” (mas fala “com os colegas do Apoio” tentando reflectir sobre os “casos” que considera necessário, “de forma a perceber que estratégias” é que pode utilizar “de forma a melhorar”) considerando que “em termos de Ensino Especial” faz falta, mesmo na formação inicial, “alguma formação nessa área porque temos muitos casos com alunos que apresentam esse tipo de dificuldades (...)”. No Apoio Educativo referiu não ter tido “qualquer tipo de experiencia”.

A docente C, além dos anos de serviço, referiu ter alguma experiencia a nível de Apoio Educativo que prestou no seu “primeiro ano (...) a duas meninas”.

A docente D apresentou como experiencia, sempre o “Ensino Regular” e “embora já tivesse crianças que necessitassem de Educação Especial (...) nunca” esteve na Educação Especial nem “em Apoios Educativos”. Referiu que o seu percurso profissional se iniciou com o Curso “do antigo Magistério Primário, portanto considerado o Bacharelato.” Comentou, ainda, não ter feito, neste âmbito, mais “formação nenhuma” e não fez “Complemento até agora”.

A docente E salientou que dos trinta anos de serviço docente, “mais de dez” já englobam a “Educação Especial” tendo exercido ao longo de “três anos”,

interrompido e retomado mais tarde “sete anos”, perfazendo um total de dez até ao presente. Além da formação inicial do Curso de “Magistério Primário”, adquiriu “licenciatura” e “Especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor”.

A docente F referiu ter o “curso de Português/Inglês” e já ter estado a “trabalhar no Segundo Ciclo e no Primeiro, no Regular e também (...) na Educação Especial, um ano”, embora sem especialização, tendo já passado “por muitas escolas”, conhecido “muitos alunos” e “muitos encarregados de educação”. No Apoio Educativo revelou não ter experiência como docente.

Na última das sete entrevistas, a docente G referiu já trabalhar “há dez anos” e dois destes no “Ensino Especial, como professora de Apoio”, num dos quais “com uma menina com Síndrome de Down”. Comentou também que “ao longo dos outros anos” tem tido o “Primeiro Ano” e não tem “tido assim grandes dificuldades”. Num dos anos “houve um menino que teve umas dificuldadezitas” e aproveitou “o PNEP para trabalhar os sons”.

Dos sete docentes, todos se encontram a exercer funções no Ensino Regular menos uma das docentes a exercer funções no âmbito da formação do PNEP e Apoio Educativo e uma docente no âmbito da Educação Especial. Todos os professores entrevistados já tiveram alguma experiência relacionada com casos a necessitar de Educação Especial ou Apoio Educativo, tendo exercido (à excepção de B e D), por determinados períodos, funções nas respectivas áreas.

#### **4.1.4 Conceito de Diferenciação Pedagógica/ perspectivas;**

Relativamente ao conceito em análise, todos os docentes entrevistados consideraram conhecer salientando diferentes fontes que contribuíram para o conhecimento do mesmo.

A docente A referiu que, do seu ponto de vista, “a formação inicial que todos nós temos não nos (...) ensina a fazer grandes diferenciações” reforçando que a sua “formação inicial não me ensinou a diferenciar ninguém”; ensinou “sim, a ensiná-los (...). Depois cada um adaptava à nossa realidade.” Acrescentou, no entanto que “Eu

agora não vejo as coisas assim até porque tenho formação noutras sentidos e desde que eu estou no PNEP as coisas mudaram efectivamente (...) no ensino da aprendizagem da leitura”. No seu entender o conceito em questão, na sua formação inicial, “se calhar existia mas (...) era muito floreado”, acrescentando, ainda, que “não tínhamos preparação, ninguém nos deu para termos numa turma não sei quantos grupos... com a experiencia a gente vai ter que adaptar, porque de facto eles não são iguais e vão ter que (...) fazer aprendizagens (...) diferentes... e consoante o ritmo de aprendizagem de cada um (...)”. Acrescentou, ainda, que os documentos orientadores do Ministério da Educação não falam, nem esclarecem o professor sobre o que é e como podem implementar referindo que se o docente o faz “é por intuição” e que “não há receitas em sítio nenhum (...) o professor em regime de monodocência” deverá saber “como desencadear o processo.”

O docente B considerou este conceito como “uma coisa que utilizamos no dia-a-dia” e revela conhecê-lo da “formação contínua” como “uma coisa que nós (...) tentamos implementar (...) na escola, porque temos sempre alunos (...) com diferentes ritmos de aprendizagem, com diferentes posturas até na própria sala e... temos que as implementar de maneira a facilitar que eles entendam e percebam os conteúdos que estamos a leccionar.”

A docente C procurou clarificar o conceito referindo que “o professor do regular à partida já faz essa diferenciação porque, é assim, quando eles têm dificuldades de aprendizagem já se tem que dar fichas mais (...) adaptadas p’ra eles conseguirem ir acompanhando... mas eu acho que nesse sentido é sempre necessário haver um professor de apoio ou de Ensino Especial”, acrescentado que conhece da sua formação inicial, não tendo conhecimento do mesmo em documentos orientadores do Ministério da Educação, mas considerando que poderá aí constar alguma referência, no sentido de realçar a sua importância. Revelou que o conceito de diferenciação pedagógica consta do documento designado “projecto curricular de turma” sendo feita referência a “um apoio mais directo”, mas que no seu entender se relaciona mais, neste ano lectivo com “3 alunos que eu aqui tenho” a usufruir de “um professor de apoio só para eles.”

Na perspectiva da docente D não se falava deste conceito aquando da sua formação inicial “nem se falou nele nos anos futuros.” A docente revelou que “Isto da

diferenciação pedagógica... eu ouço falar mais (...) na última década, talvez.” E, ainda, que embora já existissem “métodos de ensino diferentes (...) não era propriamente uma diferenciação pedagógica. Eram métodos de ensino (...) que vem nos livros.” Em relação aos documentos orientadores do Ministério da Educação que designou por “programas (...) do Ensino para o Primeiro Ciclo” considerou que os documentos actuais já abordam “bastante mais” este conceito, a partir da sua entrada em vigor, “há uns dez anos mais ou menos (...) talvez (...) até mais.”

A docente E revelou que na sua formação inicial se falava deste conceito embora já tenham decorrido trinta anos da sua actividade pedagógica, no entanto “muito no sentido da individualização” associada “à cultura da ficha (...) fichas individuais.”

A docente F, por seu lado, referiu conhecer este conceito desde a sua formação inicial, relativamente recente (catorze nos) que, no seu entender, consiste em “adoptar as pedagogias (...) aos alunos que temos” que conhece os documentos orientadores do Ministério da Educação, que designou por “ só um Programa”, mas na acção pedagógica os professores é que vão “adaptando consoante as necessidades (...) dos alunos.” Na sua perspectiva, este conceito reveste-se de alguma relevância/importância, na medida em que “as crianças não são todas iguais nem aprendem todas da mesma maneira (...) é importante arranjar-mos estratégias para eles conseguirem o mesmo que os outros, digamos assim.”

A docente G, apesar de ter concluído apenas há dez anos a sua formação inicial considerou, por outro lado, que este conceito “nunca se falou muito” bem como os professores têm “que tentar aplicar (...) essa tal pedagogia adequada aos alunos.” Considerou também que, os documentos orientadores emanados do Ministério contemplam esse conceito, mas reforçou que no seu entender “temos que ser mesmo nós a adaptar.” Desses documentos referiu que tem conhecimento que são a base para a elaboração das programações não referindo a sua designação e em relação ao conceito, para si, ainda não o aplicou “muito porque sinceramente não tenho tido casos muito complicados, mas para mim é tentar (...) adaptar o próprio Programa às dificuldades que os alunos têm.”

Das perspectivas apresentadas, neste âmbito, os docentes que têm uma formação relativamente mais recente, desde há catorze anos, (à excepção dos



docentes B e F) consideraram que, o conceito foi abordado na sua formação inicial, mas tem vindo a apresentar alterações, contempladas nos documentos orientadores do Ministério da Educação, cuja designação tanto de “Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico” como de “Currículo Nacional do Ensino Básico” não referiram (e alguns docentes desconheciam). Os professores entrevistados, consideraram na sua maioria, que este conceito, em determinados casos, tem sido implementado ao longo da sua prática pedagógica e tendo em conta que os alunos “não são iguais” (A; F); apresentam “diferentes ritmos de aprendizagem” (B); “dificuldades de aprendizagem” (C; D) “dificuldades dos alunos” (G).

#### **4.1.5 Experiências/práticas no âmbito da pedagogia diferenciada, na iniciação à leitura, com os alunos a iniciarem a escolaridade obrigatória (ao longo da sua prática pedagógica);**

Relativamente a experiências, no âmbito da pedagogia diferenciada na iniciação à leitura, com os alunos a iniciarem a escolaridade obrigatória, todos os professores revelaram alguns exemplos de situações concretas, enquadradas ao longo da sua prática pedagógica, dadas a conhecer no decorrer das entrevistas.

Assim, a docente A testemunhou que, antes de realizar a “formação do PNEP” utilizou com nove dos quinze alunos, no “último ano” que teve turma, o “método analítico-sintético... com algum sucesso.” Após a referida formação referiu ficar “mais sensibilizada para outras situações” passando a “diferenciar de outra maneira. Enquanto que antes diferenciava aplicando o mesmo método, só que com uns exercícios mais fáceis (...) nesse ano mudei completamente a minha prática e dividi de facto o grupo em duas partes, aliás até foi em três (...).” Referiu também que “um dia que eu tenha turma nem vou ter método nenhum”.

O docente B revelou utilizar “muitas vezes um apoio mais personalizado, mais individualizado (...) alguma diferenciação em termos (...) de fichas de trabalho” bem como o recurso ao método global “como algumas das ferramentas”

que utiliza e, ainda, junto dos colegas “tanto colegas do 1º Ciclo como colegas de Apoio que facilitam e que ajudam (...) em formas de implementar isso p’ro aluno.”

A docente C considerou que “se o aluno precisar (...). Se ele tiver dificuldades” tem em conta a utilização de “uma outra estratégia de explicação de um exercício”, bem como acções de formação que frequentou “p’ra dar (...) estratégia p’ra nós utilizarmos dentro da sala de aula. Davam-nos exemplos de situações que nós tínhamos dentro da sala e outros colegas ajudavam-nos (...) tentar resolver o problema ou davam-nos dicas.” Um dos exemplos referidos pela professora como estratégia concreta relacionou-se com jogos que “gosto de utilizar (...) até no exterior p’ra eles até tentarem (...) compreender (...) p’ra definir a lateralidade, que os ajuda a saber o lado direito, qual é o lado esquerdo, respeitar as regras” com alguma relevância na iniciação à leitura.

A docente D referiu que “quase sempre” deu aulas ao Primeiro Ano e dos exemplos solicitados, realçou uma “criança com Trissomia 21” pois no seu entender “é nessa criança que eu noto mais que a ... Pedagogia Diferenciada é...” poder-se-ia inferir, importante. Na solicitação a outras situações sem estarem abrangidas pela Educação Especial, a docente referiu que também se faz diferenciação pedagógica que se depreende da sua expressão “exactamente”.

A docente E salientou da sua experiência, com “dois, três anos de serviço” ter tido “três crianças que me marcaram muito porque não aprenderam nada, no Primeiro Ano (...)” sem possibilidade, na altura de “recorrer a algum serviço da escola, por exemplo ao serviço de psicologia, à (...) equipa de Educação Especial ou a alguém da Educação Especial” questionando-se “O que é que eu faço, porque é que eles não aprendem?” e procurando resposta para as suas interrogações em possíveis factores condicionantes como a desestruturação familiar, alguma imaturidade, mas também no que a escola poderia fazer, tendo participado de reuniões com “um grupo de professores onde analisávamos alguns problemas (...) um bocadito do que se chamaria ou do que se apelaria por diferenciação. E trocávamos experiências porque eu tinha muito essa angústia: o que é que eu faço, porque é que eles não aprendem (...)”. Revelou também que esses momentos conjuntos possibilitaram a troca de “materiais” e o aparecimento do “lúdico” no sentido de “tornar mais significativa a aprendizagem” e recorrendo a “jogos, brincadeiras” e ao que entretanto se designou

por “método global”, com o objectivo de que “a escola não se tornasse tão penosa”. Das mudanças que foi observando, realçou que embora “não tenham ficado assim com uma aprendizagem muito consistente (...) passaram a ter mais alegria na escola porque havia actividades (...) que elas conseguiam fazer (...)”. A complementar o seu exemplo, manifestou ainda ter sentido que “faltava depois um bocadinho de formação p’ra nós consolidarmos aquele tipo de aprendizagens, sistematizarmos mais!” tendo recorrido à “pesquisa e a contactos com o “CAE” (serviço existente na altura designado por Centro de Apoios Educativos) no sentido de ter conhecimento de outros métodos. Na sua perspectiva, nem sempre se dá a devida importância a aspectos relacionados com a “lateralidade, esquema corporal (...) reconhecimento visual” ou seja a outras áreas consideradas de certa forma, como pré-requisitos pois “vamos logo muito direccionados (...) p’ro que se vê, que é as letras e as palavras e as frases (...)”.

A docente F considera que na iniciação à leitura tem utilizado estratégias em que o “normal é (...) inicialmente (...) associar a letra (...) àquelas imagens ou a sílaba (...) a palavra ao objecto (...)”. Referiu, ainda, que “até agora nunca tive nenhum (...) que assim não conseguisse (...) só que (...) há miúdos que (...) mesmo apesar de verem as letras associadas à imagem (...) já chegam a um certo ponto que já trocam (...) uma letra pela outra.” Os que não revelam dificuldades após “dar o ‘p’, o ‘t’ e o ‘l’ (...)” (após as vogais) e “misturando estas sílabas, já dá para formar palavrinhas (...) e eles vão escrevendo (...) e até agora têm conseguido (...) salvo para casos de Educação Especial” de que salientou o exemplo de uma menina a beneficiar das medidas educativas ao abrigo da respectiva legislação, neste ano lectivo.

A docente G considerou que não tem feito diferenciação a não ser no “caso” de um menino, num outro ano lectivo (outra turma) a necessitar de ajuda no desenvolvimento de consciência fonológica, para a qual teve formação do “PNEP para trabalhar os sons” que, contribui para o ajudar “bastante” a superar as dificuldades. Nos seus dez anos de actividade docente, não tem feito “por acaso” pesquisas sobre a implementação do conceito, nem considera que a formação inicial deva ser revista nesse sentido, pois na sua perspectiva “a prática também conta

muito” e que “dentro da sala nós é que temos mesmo que ver como é que vamos trabalhar com esses meninos.”

Dos pontos de vista dos docentes pode pois inferir-se que, num ou noutro ano lectivo, tiveram alguma experiência no âmbito da pedagogia diferenciada como estratégias que possam ajudar os alunos a superar dificuldades, algumas enquadradas em problemáticas, consideradas do âmbito da intervenção de Educação Especial.

#### **4.1.6 Objectivos, competências, metodologias, materiais utilizados no processo de iniciação à leitura;**

Quanto aos objectivos, competências, metodologias e materiais utilizados no processo de iniciação à leitura no decorrer de cada entrevista os professores registaram também as suas perspectivas.

Assim a docente A considerou que “mesmo às vezes com a diferenciação não se conseguem atingir os objectivos mas aí (...) podem ser problemas... alunos que não têm de facto capacidades e a gente não pode agarrar e meter lá as coisinhas dentro.” Relativamente às metodologias revelou que, para si, “os manuais não têm sentido nenhum ... da maneira como estão estruturados... não quer dizer que eles não estejam bem estruturados” sendo que “futuraamente não quero manuais escolares” tendo que “trabalhar em casa e preparar todas as actividades... o manual não o posso ver como... como um recurso (...) para trabalhar todos os dias.” Neste sentido complementou referindo que o trabalho a planificar para “a aula será de acordo com as “Competências a atingir... o que eu quero atingir com aquele conteúdo” tendo que se “debruçar e fazer o material, não quer dizer que sejam fichas, podem ser textos, podem ser jogos...”. Reflectindo sobre a iniciação à leitura, a docente exemplificou com a necessidade de “trabalhar a oralidade” recorrendo possivelmente à “apresentação lengalengas, de quadras, trava-línguas” pois, no seu entender, os “manuais não têm nada disso (...).”

O docente B referiu que para se utilizar um método é necessária uma prévia reflexão sobre o mesmo, no sentido de avaliar “caso a caso, situação a situação” para que, em relação ao aluno, se possa “auxiliá-lo mais (...) ajudá-lo (...)”. O recurso a

materiais diversificados foi considerado relevante, embora não especificado, tendo sido mais salientado “apoio mais individualizado”.

A docente C revelou que às vezes “temos que utilizar vários métodos (...) p’ra tentar perceber (...) qual é que funciona p’ra (...) aquele caso. No entanto, na sua actividade docente utiliza mais “o analítico-sintético” partindo “da letrinha p’ra eles tentarem construir a palavra e p’ra fazerem a frase” que aprendeu no seu “curso”. O método global “nunca” utilizou p’ra toda a turma, mas apenas em situações “Pontuais, só.” A razão porque prefere o método referido prende-se com o contacto na sua “formação inicial” sentindo “receio de partir de outro e depois não conseguir.”

Revelou também que, na falta de competências na iniciação à leitura e na detecção de dificuldades devido a alguma timidez na colocação de duvidas por parte de alguns alunos ou a “falta de bases... das Pré(s)” e/ou “de casa” e que o aluno “não avança na matéria”, a sua metodologia contempla “o insistir (...) o rever a letra (...) o voltar a lembrar qual é a letra... qual é a palavra.” Referiu, ainda, que tenta “chamá-lo mais à atenção e chamá-lo mais próximo de mim p’ra tentar perceber aquilo que se está a passar: se ele não está a perceber a matéria ou (...) se tem algum receio, se tem algum medo (...). Porque às vezes pode ser medo... de se manifestarem.” No desenvolvimento das actividades tem utilizado “aquilo que existe dentro da sala” mas também recorre a “lengalengas (...) histórias...” usando com mais regularidade “as fichas de trabalho (...) o manual adoptado pela escola” pois referiu que as “novas tecnologias aqui são muito rudimentares”.

Na perspectiva da docente D “Aqueles crianças que são aquelas que aprendem muito bem” não necessitam de materiais muito diversificados, ou seja “Aqueles crianças que a gente vê... aquelas que levam muito mais tempo para conseguir adquirir os conceitos da leitura e da escrita, essas quanto mais suportes visuais elas tiverem mais fácil se consegue fazer alguma coisa com eles (...) porque é uma maneira de eles associarem qualquer imagem a qualquer letra ou palavra (...)” recorrendo “muito actualmente ao computador (...) jogos inclusivamente *on-line* (...) que adoram (...). Relativamente aos métodos valoriza o “global” para determinados casos, mas utiliza normalmente o “analítico sintético” partindo da “letra (...) sílaba” iniciando pelas vogais porque, segundo referiu e, facilmente se concorda, para “formar palavras as vogais são essenciais” seguindo “a ordem dos manuais.” Além

deste métodos utilizou outros, em casos pontuais que, ao longo da sua actividade docente, usou tendo dado “resultado” em “casos complicados.”

A docente E focalizou mais as “estratégias globais” utilizadas em determinados casos, como por exemplo “agarrar em panfletos (...) de publicidade (...) e os garotos irem recortar e colar associando à imagem (...)” considerando no entanto, constatar que “os professores continuam a ter muita dificuldade no conceito de diferenciação e em o aplicar. Porque não é só individualizar, é muito fácil nós escrevermos ou apelarmos ao ensino individualizado mas não passa das fichas.” Para colmatar este aspecto, no seu entender, “era preciso realmente mais formação e que esse conceito fosse mais debatido, “Concretizá-lo mais” apesar de a “Reorganização Curricular” apontar para a “Diferenciação (...) para a Adequação, (...) para a Flexibilização...!” Mas ao se reflectir sobre como se desenvolve, a docente referiu que “a formação dos professores (...) acaba por não incidir (...) nisso e no fundo nós precisávamos de ter formação (...) de ver de que forma é que (...) porque não é só ler... os teóricos, ler é fácil!” Clarifica, ainda, o seu ponto de vista, ao explicitar que, nos documentos actuais, nomeadamente respectivos Despachos e Decretos-Lei do Ministério da Educação, o conceito em análise “Aparece muito teorizado! E se confunde “muito o conceito de Adequação Curricular com o Decreto Três, onde aparece, por exemplo, Adequações Curriculares Individuais!” Continuou, referindo que para se definir “Adequações Curriculares, que os garotos não precisavam de estar abrangidos pelo Decreto Três. Esse conceito já vem da (...) Reorganização... e (...) pode incidir no Projecto Curricular de Turma ou nos Planos de Recuperação, quando se fazem (...). No fundo a diferenciação está associada à (...) Adequação Curricular!”, no seu entender.

Em relação aos documentos ainda em vigor, do Ministério da Educação, nomeadamente a “Organização Curricular” “Currículo Nacional do Ensino Básico” que, orientam a actividade pedagógica do professor, a docente considera que, embora o conceito esteja implícito “não está operacionalizado!”

Na procura de respostas a questões que se coloca, a docente tem realizado além da formação contínua e Especialização, também pesquisas e leitura e considerou que a “formação nunca é demais”. Da sua experiência como professora do regular, em anos anteriores, utilizou mais “na sala” o “método Analítico-Sintético”

desenvolvendo como estratégia o método Global, mais no “sentido da individualização!” Por considerar relevante tem recorrido “às histórias (...) outras formas de expressão dramatização (...)” pois motiva os alunos “p’ra trabalhos mais de outro âmbito, mais curriculares (...)” Embora tais actividades impliquem materiais diversificados, a docente referiu que “tenta simplificar” colocando, por exemplo palavras e imagens (referentes às histórias) no “placard” possivelmente da sala de actividades; utiliza “mais acrósticos na parede (...) associados por exemplo, aos textos, temáticas (...); procura de letras em revistas, folhetos para construção de palavras significativas, dando conta que os alunos do Primeiro Ano “com a utilização destas estratégias aprendiam as letras todas (...) sem seguirmos aquela ordem” que normalmente se encontra nos respectivos manuais escolares. A estimulação em termos de oralidade também é, por si, muito valorizada sendo, nas suas palavras, “muito importante”.

A docente F, pelo facto de não ter sentido muita necessidade de implementar estratégias de diferenciação pedagógica, neste ano lectivo nem noutros anos, ao longo dos seus catorze anos de serviço, lembrou que a metodologia que utiliza tem por base “os cartazes com imagens” (afixados no placard da sala de aula) recorrendo “sempre” ao “manual” e “esporadicamente” às novas tecnologias, nomeadamente o computador ou até a jogos tradicionais pois, no seu entender, “(...) não têm necessidade assim de nada disso, estes do Primeiro Ano.”

A docente G tem utilizado o “Analítico-Sintético” que considera como o “normal” embora conhecendo o método Global que referiu “nunca” ter precisado de “trabalhar” nem saber “trabalhar”. Do método que utiliza salienta que se parte “das letrinhas”, incidindo “pelas vogais (...) porque depois vêm os ditongos” embora “nunca” se tenha questionado do porquê de se iniciar, depois, por determinadas consoantes tais como o “p” e “t”. Essa questão “nunca” lhe surgiu mas considera que “depende dos livros” (manuais escolares) e, ainda que, para si, tem sido “muito (...) gratificante”, o “desenvolvimento deles (...) a leitura em si mesmo” observando que por este método “com a prática, com a leitura eles vão (...) conseguindo acompanhar”, nas turmas em que leccionou “Primeiro Ano”.

Pode pois inferir-se que, de um modo global, todos os docentes entrevistados têm privilegiado, de certa forma, a utilização do método Analítico-Sintético,

utilizando o método Global quando necessário, dependendo das suas perspectivas. Outro aspecto que se destaca, de certa forma, corresponde à visão de Morais, já citada na primeira parte da presente dissertação e se relaciona com a questão de “o ensino da leitura” ser também “um produto comercial”, nomeadamente no que respeita “aos livros escolares” que sendo “o número de consumidores tão elevado, os benefícios para os autores e para as casas de edição são importantes. Nestas condições formam-se grupos de interesses, avessos à mudança, e que favorecem nos princípios e nos métodos de ensino a inércia, difícil de conciliar com uma investigação que por natureza nunca pára e que só procura ultrapassar-se...” (1997, 245, 246).

De salvaguardar, no entanto que, há alguma reflexão, por parte de alguns docentes, sobre a utilização dos métodos, tendo em conta as características e ritmos de aprendizagem dos alunos.

#### **4.1.7 Factores relevantes para a diferenciação pedagógica na iniciação à leitura e operacionalização do conceito de diferenciação pedagógica (factores condicionantes na iniciação à leitura; estratégias)**

Tendo pois, em conta as características e ritmos de aprendizagem dos alunos, os docentes também reflectiram sobre quais os possíveis factores a considerar, para a operacionalização do conceito de diferenciação pedagógica, bem como dos factores condicionantes como possíveis facilitadores e inibidores, no âmbito do contexto de iniciação à leitura, referindo alguns exemplos de ao longo da sua prática pedagógica.

Assim, do ponto de vista da docente A foi considerado que para os alunos que apresentam ritmos diferentes a “actividade tem que ser feita em função do que ele pode fazer” e que para haver diferenciação “é fundamental (...) haver preparação em casa. O professor não pode (...) chegar ali e dizer ‘agora vou dar isto porque me apeteceu’. Ele vai dar isso porque preparou em casa e porque acha que é assim que deve.” Neste sentido a diferenciação trará algumas mudanças e contributos pois, no entender da docente “se as pessoas estão a descer ao nível de cada um é evidente que eles vão-se (...) desenvolvendo consoante o seu interesse e não consoante o interesse dos outros.” Relativamente à iniciação à leitura, considerou que aprender a ler e a



escrever “não depende só do professor (...) de uma maneira geral, se forem crianças ditas normais (...) se não aprendem num ano... aprendem em dois (...) agora se tiverem outros problemas tipo família desestruturada que é uma situação muito complexa, não tiverem contacto com os livros, não ouvirem histórias, não ouvirem qualquer tipo de texto escrito, isso complica-lhes as aprendizagens.” Deste ponto de vista realçou, ainda, que “o contacto com textos escritos (...) não precisa de ser só histórias precisa de ser outras coisas também... jornais, revistas, livros... ouvir conversas de livros... por exemplo adultos a falarem ‘eu li este livro e interessou-me por isto, por aquilo’... porque eles às vezes parece que não estão a ouvir porque são muito pequeninos mas estão a ouvir (...)”. Outros dos factores que se poderão apresentar como condicionantes ao processo de iniciação à leitura, foram focados pela docente, nomeadamente a “maturidade” que, na sua perspectiva, pode contribuir para uma maior ou menor desmotivação dos alunos, na entrada da escolaridade obrigatória. E, ainda, outros factores que, entretanto a docente no início da entrevista focou como essenciais, nomeadamente ter em conta a decifração pois os alunos “devem aprender a leitura decifrando, não é compreender. Inicialmente ninguém quer que eles compreendam... mas temos que definir o que é que queremos... nós queremos que eles aprendam a ler primeiro e decifrar vai os ajudar (...)” Quanto à possível operacionalização da diferenciação pedagógica, referiu que “(...) é evidente que (...) todos são diferentes e deveria haver uma metodologia para todos. (...) não se pode efectivamente fazer isso... o que era o ideal era partir da diagnóstico, das fichas diagnóstico e aí fazer (...) um ensino diferenciado, mas isso não pode ser... ninguém pode fazer. (...) relativamente à diferenciação, normalmente a gente diferencia ou aqueles que se destacam pela positiva ou que se destacam pela negativa. Arranja-se uma maneira de trabalhar, não vou chamar método porque não quero e não acho piada chamar método, mas uma maneira de trabalhar com o grande grosso (...) da turma. E, depois há aqueles que se (...) evidenciam pela positiva e os que se evidenciam pela negativa e esses precisam sim um tratamento muito diferenciado, uma pedagogia adaptada às necessidades deles.” O “enriquecimento do léxico” e seu “desenvolvimento” para que os alunos possam aplicar “quando for preciso”, foi mais um factor referenciado, pela docente, aliando a outro a que atribui muita importância e se inclui no conceito de consciência fonológica; sobre este conceito revelou que se

tem questionado, após a formação do PNEP, sobre “como é que eu ensinei a ler sem desenvolver a consciência fonológica... os anos anteriores”; com o aprofundar dos conhecimentos na referida temática, aquando da sua formação, a docente, nas suas palavras, sabe “agora (...) que a criança só pode efectivamente aprender a ler quando tiver consciência daquilo que ouve. Portanto é muito mais importante inicialmente trabalhar-se a oralidade e levar as crianças a reflectirem sobre aquilo que ouvem” pois, referiu, “ só depois é que poderão escrever e ler como deve ser.” A complementar disse, ainda, que a consciência fonológica tem vários aspectos a trabalhar: não só a oralidade”, mas também “ a arbitrariedade das palavras, a divisão silábica, intrasilábica e fonémica (...) rimas (...) tantas outras coisas (...)”. E a importância a este conceito será mais alargada quando após a saída dos novos programas, cuja entrada em vigor se prevê, segundo a docente, para “daqui a dois anos e tem como base fundamental a... consciência fonológica.”

O docente B considera que, em relação a possíveis facilitadores e inibidores que possam contribuir para um maior ou menor sucesso, no processo de iniciação à leitura, “cada caso é um caso. Muitas das vezes, há alunos que (...) vêm do Jardim (...) fazem todo esse currículo e... por vezes chegam à escola e apresentam algumas dificuldades, mesmo em termos de postura (...) em termos do saber estar. É muito relativo (...) porque há alunos que não têm Jardim e... vêm para a escola e muitas das vezes têm apetências e têm (...) o meio família (...) a família é um... é quase tudo...” ou seja a família, na perspectiva deste professor, é um factor importante mas outros factores externos à escola são de considerar embora sem os especificar. Corroborando com a perspectiva da docente A também do seu ponto de vista, se revela importante o desenvolvimento da consciência fonológica na medida em que, se bem que “mesmo em termos de Jardim já (...) trabalham... muito a consciência... fonológica e acho que depois é continuar esse trabalho e desenvolvê-lo também na escola”, nomeadamente de forma a que o aluno perceba “a divisão silábica (...)”o que, no seu entender, se pode depreender que tem sido uma constante pois “foi sempre implementada” essa estratégia, ao longo da sua prática pedagógica. No entanto, relativamente aos benefícios apenas salientou a visualização da “formação da palavra” considerando não ter, infere-se, na área, “ muita experiência disso”. Da sua experiência realçou, no entanto, que um dos factores que poderá ser considerado

inibidor à iniciação à leitura, se relaciona com a “concentração, atenção do aluno (...) seja ele no primeiro, no segundo, no terceiro ou no quarto”, anos de escolaridade. Outro, ainda, prende-se, na sua visão, com a heterogeneidade das turmas mais acentuada no exemplo, focado por si, pois leccionou três anos numa mesma turma estando “dois alunos do primeiro ano” que, nas suas palavras, se encontravam “um bocadinho desenquadrados mesmo em termos de... do apoio que eu lhes podia dar (...) efectivo (...) e, por vezes, eu penso que, por exemplo incluir numa turma destas alunos do primeiro ano (...) não é benéfico nem para eles nem (...) para os outros restantes colegas.” Ao reflectir sobre os possíveis benefícios que a organização do grupo, em trabalhos de cooperação e pesquisa, entre outros, o docente referiu que, esse será um aspecto positivo, pois “podem desenvolver trabalhos em parceria”, mas que estando só os dois do primeiro ano “é muito pouco” e, da sua experiência, considerou que deveriam “estar numa turma de primeiro... só com alunos do primeiro porque é a entrada deles p’ra escola (...) é um momento importante no crescimento deles e no desenvolvimento (...)”, ou seja apesar de serem relativos os possíveis benefícios de estar numa turma em que se verifica também “ajuda (...) dos colegas mais velhos” considerou, o outro aspecto, como “mais importante”.

Na perspectiva da docente C, uma iniciação à leitura com sucesso, necessita de pré-requisitos e beneficia de factores facilitadores “por exemplo, os pais (...) terem hábitos de leitura em casa, o recontar, o contar uma história (...) contar outras situações vividas” que contribui para “um vocabulário mais alargado” e para o “saber-se exprimir e (...) até a escrever mais cedo.” A frequência da “Pré” foi, também, considerada relevante para um grupo de alunos que, no entender da docente, a Educadora “puxou muito por eles... fez muito a leitura global ... levava objectos (...) eles diziam o que era, tentavam escrever (...) e esse grupinho aqui na minha sala destaca-se, pronto.” Referiu também que se pode relacionar com a criança, pois “há crianças mais dotadas umas do que outras (...)” e, que “Também têm que estar predispostos a (...) aprender (...)” Assim, para grupos que se destacam, no seu entender, a diferenciação pedagógica “não faz sentido” e que relativamente à consciência fonológica é um conceito que, nas suas palavras, “nunca trabalhei” pois na sua formação inicial “nem falavam muito nisso”, mas tem conhecimento que há colegas que desenvolvem e que considerem “muito importante.” Em relação a

estratégias de trabalhos de grupo, da sua experiência de dois anos, com primeiros anos de escolaridade, este ano lectivo foi o segundo e, com a turma de outro ano lectivo “mais pequenina”, “fazia trabalhos de grupo”, no sentido de os ajudar a descobrir “palavras” e colocar “os alunos bons com os mais fraquinhos” para que o “mais fraco aprenda... e desenvolva.” Do seu ponto de vista, também será importante “desenvolver até primeiro a linguagem, p’ra depois passá-los (...) p’ra escrita” porque “um bom vocabulário, ajuda depois na escrita” e “desenvolvem mais rapidamente” uma vez que, para si, “a base de tudo é (...) a Língua Portuguesa”, pelo que se “eles tiverem um bom discurso, se souberem falar correctamente (...) vão mais tarde saber escrever, vão mais tarde saber desenvolver uma determinada pergunta que se (...) faça num teste ou na oralidade...” e, por isso, também revelou que, tenta “sempre desenvolver mais a Língua Portuguesa” por estar “tudo interligado” nas outras áreas curriculares, nomeadamente Matemática, Estudo do Meio, entre outras. A professora realçou mais um aspecto relacionado com a compreensão do “sistema” e o “engrenar nas letras”, bem como a criação do “gosto” pelos alunos à medida que vão aprendendo “as outras letras (...) porque depois vêm as palavras” e os alunos exclamam com satisfação, nas suas palavras: “Ó professora olha então (...) já sabemos (...) escrever.”

A docente D valorizou igualmente a consciência fonológica como um dos principais factores a ter em conta, lamentando, no entanto, a reduzida formação (“PNEP”) de “um ano”, a que teve acesso, pois tem conhecimento que normalmente estas formações se prolongam por “mais do que um ano.” Neste âmbito, das noções com que ficou, salienta algumas actividades que “a gente até pensava que não tinha grande importância e vamos desenvolver conceitos (...) de uma maneira diferente (...)” como, por exemplo, “analisar a receita de um bolo” que implica a “interpretação” de “coisas que estavam aí, que a gente até pensa que aquilo é familiar à criança” mas que depois observa que alguns alunos manifestam “grande dificuldade” mas que, ao mesmo tempo, adoram um “trabalho diferente”, referindo-se a alunos a frequentar Segundo e Terceiro, anos de escolaridade. Neste sentido e, com alunos do Primeiro Ano, ainda não desenvolveu actividades, no âmbito do referido conceito. Ao longo da entrevista, foi ainda referindo que a família dos alunos pode contribuir “sendo agentes educativos mais participativos (...) na educação da criança

(...) no acompanhamento na escola (...) procurando tirar inclusivamente as suas dúvidas porque eles às vezes também têm algumas dificuldades (...) em ajudarem os filhos (como referiu com exemplos na parte final da entrevista). Outro dos factores, a realçar pela docente foi no sentido da valorização do “trabalho de grupo” que muito aprecia e no seu entender se revela “um bom facilitador” no contexto turma pois favorece a “consciência de que, no grupo, tem que haver principalmente a regra, que é uma das coisas que não existe muito nas escolas actualmente (...)”, bem como a responsabilização “para tarefas que são específicas de cada um (...)”. Do seu ponto de vista, o trabalho de grupo é favorável no processo de iniciação à leitura pelo que implementa essa estratégia “com miúdos que já estão um bocadinho mais aptos e eles gostam de ser ensinados, os outros, pelos próprios colegas e os próprios colegas têm muito gosto em lhes dar a ajuda p’ra ver se os (...) conseguem e são eles, entre eles, são muito solidários nesse sentido.”

Na perspectiva da docente E, há factores facilitadores no processo de iniciação à leitura, tais como “trabalhar a percepção: a visual, a auditiva (...)”, mas considerou que, o facto de estes factores não necessitarem de ser trabalhados, em determinados casos, se relaciona “com as capacidades” dos alunos por serem “crianças com mais maturidade”. Do seu ponto de vista, “a maturidade, as vivências, a estimulação (...) o acompanhamento (...)” contribuem, de alguma forma, para o alargamento de “vocabulário”, facilitando “o significado (...) mais rápido das palavras” pois, de contrário, “um número limitado de vivências ou de conhecimentos” necessita de “mais tempo” para “aquele vocabulário” ser, então “trabalhado” até ficarem “com a representação mental dele! (...)” Neste sentido, considerou como um possível factor, de certa forma, inibidor no processo de iniciação à leitura, o “contexto ambiente” dos alunos ou “a falta de frequência no Jardim de Infância” embora não de uma forma “determinante”. Indo ao encontro da perspectiva de outros docentes entrevistados, considerou também que o factor “maturidade” se pode revelar um condicionante, clarificando que apesar de haver “crianças que são muito imaturas, não quer dizer que sejam menos capazes e que não venham a ultrapassar, mas que levam mais dificuldade”. Também os factores “concentração” bem como a “atitude do professor” foram salientados pela docente. Reflectindo um pouco sobre “a atitude docente”, a professora considerou que será

facilitadora “se despertar nas crianças (...) gosto (...) motivação (...) e empatia (...) e inibidor (...) se a atitude for muito... de rigidez, de pouca flexibilidade, do não... ter respeito pelas dificuldades e pelo ritmo deles porque alguns têm um ritmo muito próprio (...) precisam de mais concretização. Se o professor não estiver um bocadinho desperto para isso e não lhes permitir, por exemplo contacto com letras móveis, contacto com imagens (...) um bocadinho de (...) brincar com as letras, com as palavras (...) é claro que, a escola via-lhe dizer pouco e eles vão p’ra escola (...) com mais dificuldade e isso também se traduz em menos adesão! (...)”. De todos os aspectos que foram sendo focados, pela docente, no decorrer da entrevista, se pode dizer que se observam contributos da diferenciação pedagógica na leitura mas “às vezes não estão é despertados” como realçou a professora referindo ainda que, relativamente à operacionalização do conceito de diferenciação pedagógica para que esses contributos se revelem com mais evidência, há “uma grande dificuldade. É que parte-se do princípio que (...) estão todos no mesmo pé de igualdade! (...) E o manual dita muito (...) uma metodologia igual para todos. (...)” Concordando com a perspectiva de outros docentes entrevistados, também considerou a consciência fonológica como um factor condicionante na medida em que “(...) crianças que tenham imaturidade (...) na linguagem vão ter mais dificuldade na consciência fonológica, logo vão ter mais dificuldade na (...) correspondência fonema, grafema, entendendo por consciência fonológica “a discriminação de sons, de sílabas, segmentação.” Mediante actividades “do âmbito da expressão musical, no âmbito da dramatização (...) de desenvolvimento da construção de rimas, de lengalengas... que muitas vezes isso é desvalorizado e é importante para eles. (...) um bocadinho no Jardim de Infância e depois na escola... vai-se muito (...) às letras!”, segundo referiu a docente, entre muitos outros aspectos, realçando também que o “envolvimento, às vezes do Encarregado de Educação (...) pode ser um facilitador”, ao manifestar interesse pelas actividades do seu educando tendo em conta o contexto escolar.

A docente F, também deu relevo, como factor facilitador, não só à família considerando importante “a ajuda dos pais” no incentivo à leitura, mas também ao facto de no “Jardim já terem conhecimento de algumas letras”. Relativamente a outros factores, considerou o desenvolvimento da consciência fonológica como um

possível factor facilitador, mas ao longo da sua prática pedagógica não tem sentido necessidade de reflectir sobre o mesmo ou alguma experiencia a realçar.

A docente G, partilha das perspectivas de outros professores entrevistados, no que respeita à importância que atribui ao factor relacionado com “contar histórias”, mas também às respectivas ilustrações e referiu que “quando vou dar uma letrita costumo sempre contar (...) uma história” aos alunos do Primeiro Ano, pelo que, para si, “contar histórias com ilustrações (...) ajuda bastante...porque eles memorizam as palavritas também (...)”; a consciência fonológica, bem como a motivação apresentada pelos alunos e o “vocabulário” mais alargado, fruto, de alguma forma, de “os pais trabalharem com eles” e, ainda o acompanhamento, a estabilidade afectiva, a nível familiar, e a postura do professor, foram também salientados pela docente como factores a considerar.

De uma maneira geral, todos os docentes entrevistados focaram pontos comuns de factores tanto considerados facilitadores como inibidores, no processo de iniciação á leitura, atravessando o seu discurso com algumas estratégias a visar a diferenciação pedagógica, no entanto há factores que são mais valorizados ou lembrados por uns do que por outros docentes, sendo que todos eles se complementam dando uma visão mais alargada e enriquecida dos mesmos.

#### **4.1.8 Reflexão sobre a possível relevância da presente investigação (opinião do entrevistado).**

No *terminus* das entrevistas foi solicitada aos docentes a sua opinião aliada, de algum modo, a uma reflexão sobre a possível relevância da presente investigação sobre os seus possíveis contributos, nomeadamente da pedagogia diferenciada na iniciação à leitura, bem como outros aspectos relacionados.

Neste sentido, a docente A considerou, na sua opinião, haver benefícios no aprofundar do presente estudo pois, nas suas palavras, “se as pessoas se estão a debruçar numa situação que é (...) problemática é evidente que por poucos que sejam os benefícios, vão sair sempre alguns benefícios. Só o facto de as pessoas pensarem que têm que fazer diferenciação já é importante.”

Na opinião do docente B, os contributos que poderão existir, relativamente à implementação da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura, deverão ser sujeitos a uma avaliação “de todos os processos que (...)” se implementarem no sentido de compreender/observar se vão “resultando... e (...) se forem (...) se melhorarem no processo (...) de aprendizagem do aluno (...) e basicamente”, continuou a referir o docente, “eu acho que (...) se isso acontecer é positivo (...)” devendo ser utilizado. Salientou, ainda, numa reflexão final que, no seu entender, “devia haver (...) alguma ajuda e alguma formação nessa área para nós... para no fundo facilitar (...) e podermos implementar estratégias... e utilizar... essa (...)” diferenciação pedagógica, que se infere das palavras do professor. Relativamente aos possíveis contributos da presente investigação, o docente salientou que é muito importante o facto de contemplar e se possível poder dar a conhecer as perspectivas dos professores entrevistados “porque, muitas das vezes o que acontece na escola é que estratégias (...) que são implementadas por outros professores, até mais velhos, que têm (...) um conhecimento (...) maior (...)”, mas também pelos “mais novos” que poderão, em diversos momentos, nomeadamente reuniões trocar “opiniões e de serem postas a nu algumas experiencias que contribuam para (...) que o conhecimento circule (...)”, no sentido da implementação de estratégias que se pretendem adequadas, em benefício de progressos alcançados pelos alunos.

Na opinião da docente C, o presente estudo poderá “ajudar (...) a utilizar outros métodos e outras estratégias para lidarmos com essas crianças (...)”. Mas, acrescentou, ainda, que “as escolas é que têm que ter também... estarem adaptadas p’ra (...) essas situações ”focando o aspecto relacionado com materiais, nomeadamente a “nível informático”, bem como uma diversidade de outros de que os alunos poderão beneficiar, considerando à partida o factor motivação. Salientou ainda que “numa investigação nunca... nos diz assim “olha não (...) aprendi nada”, pelo que os inerentes benefícios superam, de alguma forma, as possíveis limitações sentidas, reforçando também que “Há sempre qualquer coisa que (...) podemos alterar.” Quanto a possível formação no âmbito da temática abordada, considerou que, nas suas palavras “nós agora (...) já somos obrigados entre aspas a fazer muita formação, concerteza não acho necessário... que hoje em dia já temos que ter (...)”. No entanto, referiu “que uma pessoa tem sempre dúvidas... mas à medida que (...)”



nós vamos tendo mais experiência... vamos falando com os colegas... vamos tendo essas formações”, se vão “ajudando... a esclarecer.” Da sua entrevista fica, ainda, o registo do possível contributo que os docentes entrevistados poderão trazer, na medida em que “isto é uma troca de experiencias mesmo, entre colegas” valorizando as suas “vivencias” e as suas “experiências”. Numa opinião final, concluiu referindo que, dos possíveis frutos desta investigação “Tudo o que seja p’ra nos ajudar é sempre bom.”

A docente D explicitou que o aprofundar da temática, no âmbito da investigação em curso, se revela na sua opinião “Muito importante” realçando nas suas palavras que “o que eu noto é que a maior parte de nós não está receptiva ainda (...) porque o diferenciar não é trabalhar sempre a mesma coisa e estar a bater nela. O diferenciar é fazer de maneira diferente. É (...) tentar atingir (...) o mesmo objectivo mas indo por outro caminho que facilite (...) a aprendizagem da criança. E esses outros caminhos (...) exigem muito trabalho, exigem muito esforço (...) exigem muito de nós: abertura, estar disponível para e muitas pessoas (...) não estão assim muito receptivas” (aprofundando a sua opinião na entrevista que se encontra transcrita no respectivo anexo bem como nos dados da Matriz, da presente dissertação). Neste sentido, concluiu a sua entrevista, realçando os possíveis contributos colhidos das perspectivas dos docentes que colaboraram no estudo empírico da presente investigação, pela “experiencia, a abertura”, pois na sua opinião, “a abertura do professor, a experiencia, a formação (...) o interesse” mas também referiu reforçando, “uma grande força de vontade e uma grande força de mudança” recorrendo não só a pesquisas, a formação, mas a “um primeiro passo” correspondente a uma necessidade de modificarem “um bocado os seus comportamentos e atitudes.” A finalizar a entrevista, por si concedida salientou que “formação inicial, realmente todos têm!” Mas, nas suas palavras, “não sei se agora, já se fala mais desse conceito da Pedagogia Diferenciada, provavelmente falará (...) quem tem menos anos no ensino é evidente que ter (...) essa pedagogia diferenciada, eles próprios já vêm com uma bagagem diferente que nós não temos (...) tirei o curso, já foi há bastante tempo. (...) portanto houve muita coisa...”, pelo que transpareceu na continuidade das suas palavras que a “nossa actualização é constante, é necessário nós principalmente, nas estratégias como se deve trabalhar,

(...) diversificar o mais possível a estratégia para se chegar aquilo que se pretende”, que, no seu entender, correspondem “aos casos que eu vejo que eles estão a ter dificuldade aqui ou além (...). Principalmente é quando nós apanhamos o primeiro e o segundo ano (...) são as alturas mais difíceis mas (...) porque engloba realmente a leitura e escrita que é o fundamental (...)”.

A mensagem que fica, de muitas que a docente deixou transparecer e se registaram e, se podem complementar com o seu testemunho na respectiva entrevista, é a de que “a grande mudança tem que partir também um pouco de nós”. Do seu tempo disponibilizado, com tempo, para a entrevista/ conversa que se foi construindo, considerou nas suas palavras, “que aquilo que gostaria de dizer (...) disse realmente”. De salientar, no entanto e reforçando que se considera que, no decorrer da entrevista muitos outros aspectos interrelacionados com os apresentados e interpretados, se podem conhecer de modo mais aprofundado.

Na opinião da docente E, no *terminus* da sua entrevista, uma investigação no âmbito da presente temática “Nunca é demais” trazendo, nas suas palavras, “sem dúvida” benefícios para a prática docente. Reforçou, ainda considerando “que é uma temática muito, muito fundamental, devido à transversalidade da Língua Portuguesa em todas as áreas e da importância da leitura e da escrita p’rá (...) vida do dia-a-dia. É fundamental p’ra (...) tudo, em todos os sentidos e, e eu acho que nunca é demais despertar para esta problemática, porque é uma grande dificuldade que continua a (...) persistir, que persiste. No Primeiro Ciclo é realmente a dificuldade da leitura e da escrita.” Relativamente aos contributos da diferenciação pedagógica, considerou que as interrogações surgem em reflexões relacionadas, no seu entender, com “de que forma é que se combate (...) e, como se operacionaliza a diferenciação pedagógica (...)” para que se acentue a sensibilidade “de não ver os garotos todos (...) pelo mesmo prisma.” Relembrando vários aspectos focados, ao longo da sua entrevista, a docente salientou os benefícios de uma “diversificação de materiais” para que não seja o manual a “imprimir o ritmo” e possam ser valorizadas outras estratégias, apelando, entre outras a uma diversificação não só de materiais e de estratégias mas também de metodologia em contexto de turma que capte “mais o interesse da criança de forma a que ela aprenda melhor (...)”. Em relação a possíveis limitações, a docente referiu que se prendem com o facto de, no seu entender, os professores

continuem “a sair com as licenciaturas sem virem muito despertados para esta realidade. (...) E isso acaba por tocar um bocadinho a sensibilidade.” Nesse sentido, a docente considerou que a formação deveria ser revista na procura de encontrar “melhores estratégias” salvaguardando “que os casos são sempre diferentes, mas de uns (...) podemos encontrar respostas para outros (...)”. Quanto aos contributos que, do seu ponto de vista, os docentes poderão dar colaborando no presente estudo, relacionam-se com o apelo “a mais formação (...) tanto na inicial como contínua; mais (...) sensibilizar (...) os Agrupamentos, as Direcções Executivas para grupos de trabalho, partilha de experiências (...) até mais recursos (...) materiais, que ainda nem todas as escolas têm...” compreendendo que devido à falta de “verbas” se bem que, por um lado, se incentive à utilização das novas tecnologias, por outro as Escolas carecem de “computador (...) internet”, entre outros aspectos relacionados. Para si, os objectivos contemplados no desenvolvimento da presente investigação, fazem sentido na medida em que “é importante valorizar a diferenciação pedagógica e problematizá-la (...)”. Sobre a sua operacionalização referiu, ainda, possíveis questões relacionadas tais como: “De que forma é que se concretiza? E que tipo de estratégias, que tipo de recursos, que tipo de (...) acções (...)”. Na sua opinião, ao longo da entrevista e, nas suas palavras, “fomos (...) focando assim o principal!” No entanto registou, ainda, que algum alerta para a possibilidade de os professores sentirem alguma dificuldade devido a “turmas (...) muito grandes para... operacionalizar!”; apesar de, num outro momento da sua entrevista, ter referido que, no seu entender, se “consegue”, ao “imprimir outra dinâmica”, no trabalho com a turma pois, “se um grupo de alunos consegue ter mais autonomia e consegue evoluir mais autonomamente, esse grupo não precisará tanto da dependência do professor (...)”.

Na opinião da docente F, uma investigação no âmbito desta temática, pode ter algum interesse, no sentido de encontrar contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura, “na medida em que podemos aprender outras estratégias, outras metodologias p’ra lidar com este tipo de situações.” E que, neste sentido, a formação dos docentes deveria ser revista sendo que a “primeira coisa que deviam rever era os manuais” pois, no respeitante ao Primeiro Ano, textos “que se via nos livros há dez anos atrás, continuam a ser os mesmos textos que hoje existem”, entre outros

aspectos. Considerou como “pertinentes”, os objectivos referentes à presente investigação e que, no seu entender, a abordagem aos temas decorreu “muito bem”, não tendo algo mais a acrescentar, apenas manifestando a continuidade da sua disponibilidade para outro momento em que possa ser necessária a sua colaboração, que desde logo se agradeceu pela atenção.

Valorizando o contributo de todos os docentes entrevistados como “muito importante” ficou, igualmente, registada a opinião da docente G que considerou, que aprofundar o estudo no âmbito da presente investigação, “Vai-nos ajudar bastante a lidar com esses casos diferente, que nos aparecem (...) embora tenha reforçado que, a si, ainda não apareceram “assim casos graves (...)” mas que, no seu entender, “temos que ser nós a procurar essas (...) estratégias”. No entanto e na sua opinião, o contributo dos docentes a colaborar no presente estudo, “é muito bom (...) porque cada professor tem a sua experiência (...)” considerando que nos vai “ajudar bastante... (...) e sempre, sempre. Nós estamos sempre a aprender... sempre mesmo.” Na sua opinião, ainda e em jeito de conclusão salientou, não ter qualquer outra questão ou tema a abordar, na medida em que, nas suas palavras, “Penso que... que foi bem explorado” (...) Acho que as perguntas estavam muito bem exploradas... penso que... é assim... a minha experiência também, neste assunto também não tem sido muita, não é?” Na despedida e agradecimentos mútuos foi reforçado o seu contributo e finalizada a entrevista.

Da colaboração atenciosa, interessada e muito disponível por parte de todos os docentes salienta-se sem dúvida o seu importante contributo, sentido a título pessoal, no aprofundar da compreensão a questões relacionadas com a iniciação à leitura e os possíveis contributos da diferenciação pedagógica para, de alguma forma, adoptar uma intervenção pedagógica mais enriquecida e, se possível, partilhada/ a partilhar, mediante as suas perspectivas...

... perspectivas que *tocam* muitos aspectos comuns aos focados não só por investigadores, mas por documentos orientadores da acção pedagógica que foram sendo abordados na primeira parte da presente dissertação.

## Conclusão e considerações finais

*“O verbo ler não suporta o imperativo.  
É uma aversão que compartilha com outros:  
o verbo “amar”... o verbo “sonhar”...  
É evidente que se pode sempre tentar.  
Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!”  
“Lê!” “Lê, já te disse, ordeno-te que leias!”  
-Vai para o teu quarto e lê!  
Resultado?  
Nada.»<sup>22</sup>*  
(Daniel Pennac)

Tendo consciência da importância dos aspectos éticos e morais subjacentes a qualquer investigação, no domínio da Educação, também se compreende que a ciência não procura a verdade mas sim *respostas* para os problemas que se deparam nas sociedades / no mundo, que numa constante dinâmica de mudança, serão ou não consideradas relevantes na compreensão dos fenómenos atendendo aos diversos paradigmas, que podem ser complementares, ou seja às varias formas / visões de *ver*, interpretar o mundo, do qual as crianças, a educação... *todos nós* fazemos parte.

O Humano é muito mais do que aquilo que é visível... o humano é a capacidade de interpretar, a capacidade de conferir sentido à realidade, ao espaço e ao tempo envolventes, a cultura, a construção da cultura, os objectivos, os valores, as regras de convívio comum, no processo educativo..., sendo que a capacidade de interpretar e de dar sentido se constitui como outro tipo, possivelmente, de ciência... ciências humanas em que o objectivo não é medir e explicar mas sim compreender... entender interpretações por detrás dos fenómenos humanos... se é a compreensão é um estudo mais descritivo, no âmbito da investigação qualitativa... o porquê que as coisas acontecem e como acontecem... entender o porquê e o como no contexto... considerando que mediante as interpretações há decisões que se tomam...

---

<sup>22</sup> (Fonte - site <http://amaltatemoutroblog.blogspot.com/2008/04/como-um-romance.html> - Acesso: ano lectivo 2009/2010)

Razões para a escolha do caso que, de certa forma, implicou o interesse intrínseco... próprio... pelas diferenças que apresentam e suscitam a reflexão... estudo de caso como instrumento para entender outros não para uma generalização estatística (que se aplique a todos os contextos) ... mas uma compreensão mais alargada a outras situações, possivelmente, com traços próximos. No presente trabalho... estudo de caso no domínio educativo... compreensão para o que acontece dentro de um contexto de iniciação à leitura, na entrada da escolaridade obrigatória e a compreensão dos possíveis contributos da diferenciação pedagógica nesse processo, que em contextos semelhantes com outros docentes e outros alunos num mesmo contexto de iniciação à leitura no primeiro ano do ensino básico, numa perspectiva de continuidade educativa/ escolar (não se pode generalizar) mas poderá haver aspectos que os docentes sintam como próximos... no campo humano, generalizar é muito problemático... pois relembro o sentido do pensamento expresso pelo poeta *Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais.*

De que forma é que os agentes no processo educativo das crianças, entre os quais os docentes mas também a família, bem como outros intervenientes envolvidos poderão contribuir para o crescimento / desenvolvimento / formação? Ou poderão não contribuir? Ou mesmo entupir? Que outros factores se apresentam como condicionantes no desenrolar do processo educativo dos alunos de forma a que sintam o alcance de alguns progressos ao longo do seu percurso escolar e de vida... algumas respostas poderão ser encontradas na consciência das mesmas, ajudar a minimizar os efeitos em si próprio e nos outros, ao longo dos relacionamentos, enriquecendo-os, tornando-os significativos... que a escola, onde se passam tantas horas da vida, desde criança, contribua para fazer da vida algo de extraordinário, aliando com significado... as teorias às praticas e as praticas às teorias..., nas vivências..., na partilha..., na coerência... mas também na valorização do silêncio para meditar... do ter tempo para reflectir... da necessidade de estar atento ao que nos rodeia para podermos realizar aprendizagens e permitir a realização de aprendizagens partindo da envolvência /acção... tempo que cada um de nós consegue encontrar para estar sozinho e “parar o tempo”, de forma a hierarquizar prioridades que se pode revelar essencial na construção do conhecimento porque:

- Não basta ter acesso à experiência;

- É necessário ter Tempo para pensar sobre as experiências, o que representa a possibilidade de procurar outros pontos de vista necessários à construção do conhecimento...

... cada um necessita de tomar consciência de outras formas de ver – abrir janelas -, ou seja opções, várias perspectivas... na profissão docente é importante não fechar janelas com o passar dos anos, mas sim permitir que se abram à inovação, continuar a aprender e, não só a abrir mais janelas como a abrir as que, possivelmente, já se encontram encerradas há algum tempo, tomando consciência das experiências... consciência que significa ter capacidade para mudar, recordando, e significa ser capaz de compreender o que se sente e o que o outro sente.

A reflexão é, pois, necessária para que o docente perceba as práticas e que no decorrer das mesmas também se aprende com os erros, mas que ao tomar consciência de determinados erros, considerados erros significativos, tendo presente o lema: “não faças aos outros o que não gostarias que te fizessem a ti”, poderá modificar a sua acção pedagógica, pois se por exemplo o adulto que já foi criança detestava que a mãe dissesse: “tens de estudar” mas agora faz o mesmo ao seu filho não recorda, e não recordando não toma consciência para os *perigos* de usar, por exemplo, o imperativo como alerta Daniel Pennac, no seu livro: “Como um Romance”...

A formação pessoal e profissional vai sendo enriquecida ao longo da história de vida dos sujeitos, na procura do saber ser, saber estar, saber fazer, sabendo que “a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afectivas e conscienciais.” (Josso, M., 2002,35)

No entanto a reflexão, que pode ser apresentada sob a forma de dissertação, requer tempo para pensar, ou melhor para organizar os pensamentos significativos, promotores do conhecimento, na medida em que procura *respostas*, pensa sob diferentes pontos de vista, na *resolução* de situações/questões. É na interacção de experiências e na reflexão sobre as mesmas que o sujeito constrói o conhecimento, sabendo que será ao ritmo de cada indivíduo, pois cada um é único. As experiências de cada sujeito, desde que nasce, fomentam o conhecimento que surge da organização adquirida. É, pois, um processo contínuo, ao longo da vida.

A título pessoal, se considera a necessidade de, como profissional de Educação, actualmente a exercer funções docentes no âmbito de Educação Especial, mas numa visão de plena inclusão e ao que o conceito inclusão contempla, procura um aperfeiçoamento de conhecimentos “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa.”<sup>23</sup>

Aluna, num processo de aprendizagem constante na dinâmica da vida e consciente de que a “capacidade de se exprimir com precisão, encontrando as palavras mais adequadas para traduzir ideias, emoções ou necessidades é um *dom* – e também um *talento* a ser adquirido e cultivado”<sup>24</sup> ...no sentido de:

**S**er...

**E**star...

**R**eflectindo...

**A** vida, na vida, com

**L**uz,

**U**ma luz

**N**a qual,

**A** vida, ganha vida...

(Paula Oliveira)

Ciente de que o tempo e disponibilidade para dele poder usufruir é essencial para cultivar a semente de possíveis traços de um *talento* que, num processo de formação contínua, necessita de ser criado, despertado... amadurecido...

Acreditando que “a nossa vida não muda pela leitura de um livro” mas acreditando “que cada livro que lemos contribui para uma melhor leitura da vida que

---

<sup>23</sup> Perfil Geral dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário Anexo II,a)

<sup>24</sup> (Fonte – site: <http://www.editoras.com/objetiva/487-9.htm> - Acesso: ano lectivo 2009/2010)



temos” e acreditando/partilhando pensamentos que transmitem alento, se faz o caminho ao andar...

*“Pelo sonho é que vamos.*

*Comovidos e mudos.*

*Chegamos?*

*Não chegamos.*

*Haja ou não haja frutos.*

*Pelo sonho é que vamos.*

(Sebastião da Gama)

... tendo a noção que gostar de aprender e aprender a aprender, ao ritmo da criança, caracteriza a criança que embora, por vezes não se aperceba que conhece, conhece realmente, partindo das suas experiências, dos saberes que fazem sentido e se interiorizam. Nos diversos mas complementares contextos de vida vislumbram-se aprendizagens significativas na construção de em conhecimento em ascensão, se houver presente que:

**C**ada criança é um mundo

**R**epleto de maravilhas,

**I**nvasado de sentimentos,

**A**mor, tristeza, alegrias.

**N**a vida estão confiantes,

**C**om o coração aberto, vão

**A**brigando, incessantes,

**S**aberes que lhes tocam perto.

(Paula Oliveira)

A todas as crianças que foram, são e serão pura inspiração, que a construção do seu eu, cada um consigo próprio e com os outros, ao longo do seu processo educativo contribua para o enriquecimento da formação pessoal e social, pois *“aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”* (Exupéry)

Acreditando, ainda, que *“o verdadeiro sonho é sermos capazes de sonhar”*...

... se termina a presente dissertação lembrando, ainda, algumas palavras finais, aludindo a momentos com pessoas... com a natureza... num mundo partilhado...

*Agradece-se*

*o olhar amigo  
o sorriso da criança  
o ronronar  
da gatinha mimosa*

*Agradece-se*

*a confiança  
em nós depositada  
a palavra atenciosa*

*Agradece-se*

*a brisa macia  
que os olhos beija  
o desabrochar  
da rosa*

*Agradece-se*

*o vento uivante  
o mar  
a fustigar a rocha*

*Agradece-se*

*o céu azul  
o rodopiar  
da folha morta*

*Agradece-se*

*a gargalha cristalina  
a chuva silenciosa*

*Agradece-se*

*Agradece-se*

(Baginha, Maria João, 2005, p.25)

## **Bibliografia**

Adams, M. J. (1995). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Department of Education.

Alarcão, I., (2000). (Organização). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto. Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde. Edições Pedago.

Alarcão I., Tavares J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra. Edições Almedina.

Amado, J. (2000). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto. Edições Asa.

Baginha, M. J. (2005). *Divagações sob o Céu Templário*. Pé de Página Editores.

Bautista, R., *et.al.*, (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bergeron, Marcel (1982). *Psicologia da Primeira Infância*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

Bishop & Mogford (2002). *Desenvolvimento da Linguagem em Circunstancias Excepcionais*. Editora Revinter.

Boal, M. *et. al.*, (1996). *Educação Para Todos – Para uma Pedagogia Diferenciada*. Cadernos PEPT. Ministério da Educação.

Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto. Porto Editora.

Bouton, C. P. (1997). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes.

Brédart, S. & Randal, J. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*. Pierre Mardaga, Editeur.

Bronowsky, J. (1992). *A Responsabilidade do Cientista e Outros Escritos*, Lisboa. Publicações Dom Quixote.

Cadima, A., et. al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Castro, L. & Gomes, L. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Elias, Carmina (2005). *Promover a Literacia: da Teoria à Prática Pré-Escolar*. Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto. Porto Editora.

Fletcher, P. & MacWhinney B. (1997). *Compêndio da Linguagem da Criança*. Artes Medicas, Porto Alegre.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Coleção Estratégias Educativas. Porto Editora.

Josso, M.C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa. Educa.

Lima, Rosa (2000). *Linguagem Infantil: da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM.

Lopes, M. (2010). *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infantil*. Viseu. PsicoSoma.

Martins, C & Peixoto, D. (2006). *Perturbações da Comunicação e da Linguagem*. (Formação Especializada na Área de Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor). Coimbra: Fundação Bissaya Barreto.

Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa. Editorial Estampa.

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa. Edições Cosmos.

Paniagua, G. & Palacios J. (2008) *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre. Artmed.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido de Trabalho Escolar*. Porto. Porto Editora.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris. ESF éditeur.

Rigolet, S., (2000). *Os Três P Precoce, Progressivo, Positivo: Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto. Porto Editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sucena, A. & Castro, S. L. (2009). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra. Edições Almedina.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto. Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Colecção infância. Porto Editora.

Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Outras Referências Bibliográficas**

Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Texto inédito, não publicado).

Amado, J. (2000). *A Técnica de Análise de Conteúdo*. Revista *Referencia*, 5.

Declaração de Salamanca, UNESCO. (1994). Edição do Instituto de Inovação Educacional.

Delfior, S. (1998). *Conocimiento fonológico y lectura: El paso de las representaciones inconscientes a las conscientes*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 32 [1], 5-27.

Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação (1990). *A criança Diferente*. Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Coleção Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Lisboa.

### **Legislação**

Constituição da Republica Portuguesa (Versão 2001). Coleção Legislação. Porto Editora.

Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de Agosto.

### **Sites de Internet consultados**

[http://min-edu.pt/np3content/?newsId=3670&fileName=resolucao\\_cm\\_86\\_2006.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=3670&fileName=resolucao_cm_86_2006.pdf)

<http://terrear.blogspot.com/2008/10/diferenciao-pedaggica-na-sala-de-aula.html>

[http://novocorte.com/quadroegiz/mat\\_prof/cons\\_dif3.pdf](http://novocorte.com/quadroegiz/mat_prof/cons_dif3.pdf)

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf>

[http://www.luispitta.com/mie/Luis\\_Pitta-Estrutura\\_do\\_TP\\_individual-Plano\\_para\\_um\\_projecto\\_de\\_investigacao.pdf](http://www.luispitta.com/mie/Luis_Pitta-Estrutura_do_TP_individual-Plano_para_um_projecto_de_investigacao.pdf)

<http://amaltatemoutroblog.blogspot.com/2008/04/como-um-romance.html>

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – Guião de entrevista**



**Guião da Entrevista Semi-Estruturada**

Investigação qualitativa em educação

**Contributos da Diferenciação Pedagógica na Iniciação à Leitura:  
- Perspectivas de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico –**

Entrevistador:

Entrevistado:

Data:

Local:

Recursos: Gravador

<b>Blocos</b>	<b>Objectivo do bloco</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Perguntas de recurso e de aferição</b>
Bloco1  Legitimação da entrevista;  Motivação do entrevistado.	Solicitar colaboração mediante as entrevistas, motivando para a colaboração.  Iniciar a entrevista.	Agradecer a disponibilidade;  Informar sobre o uso do gravador;  Explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo;  Colocar o entrevistado na situação de colaborador;  Assegurar o carácter confidencial dos dados bem como identidade do docente e instituição onde exerce funções docentes.  Explicar o procedimento.  Reafirmar a confidencialidade.	
Bloco 2  Dados pessoais;  Formação docente inicial e contínua;  Experiencias relacionadas	Obter dados pessoais do(a) entrevistado(a) (por exemplo: idade, tempo de serviço em exercício de funções docentes);		Qual a idade? Quantos anos de serviço? No Ensino Regular? Na Educação Especial? No Apoio Educativo?  Que percurso

<p>com a consciência fonológica na iniciação à leitura pelos seus alunos;</p>	<p>Obter dados sobre a formação docente tanto inicial como continua (englobando possíveis experiências relacionados com a Pedagogia Diferenciada na iniciação à leitura, com os seus alunos;</p> <p>Obter dados sobre o tipo de instituição/instituições na qual exerce/exerceu funções docentes, no início da escolaridade obrigatória dos seus alunos,</p>	<p>Falar um pouco sobre experiências de formação/percurso académico;</p> <p>Possíveis lacunas, ou não, existentes na formação inicial relativamente ao conceito “Diferenciação Pedagógica.”</p> <p>Falar um pouco sobre a instituição onde lecciona/leccionou 1ºs anos de escolaridade obrigatória;</p>	<p>académico/formação inicial/continua? Quais as Instituições que frequentou ao longo da sua formação?</p> <p>Quais as suas perspectivas relacionadas com a diferenciação pedagógica na iniciação à leitura?</p> <p>Que enquadramento teórico/normativo-legal referente à Diferenciação Pedagógica?</p> <p>Que experiências/que praticas no âmbito da pedagogia diferenciada na iniciação à leitura? Na sua formação? Ao longo da pratica pedagógica?</p> <p>Complementar com alguns exemplos:</p> <p>Caracterização de alguns aspectos da instituição/instituições onde leccionou; Aspectos relacionados com a caracterização de turmas/pedagogia(s) utilizadas nos primeiros anos de escolaridade, alunos por turma, objectivos, metodologias, materiais, no processo de iniciação à leitura;</p>
<p>Bloco 3</p> <p>Possíveis contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura.</p>	<p>Obter dados sobre possíveis contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura.</p>	<p>Falar sobre de que forma é que a diferenciação pedagógica poderá contribuir para um processo adequado de iniciação à leitura.</p>	<p>O que é importante no processo de iniciação à aprendizagem da leitura? Por exemplo a consciência fonológica? Como desenvolver?</p> <p>Outros factores ainda que considere relevantes?</p> <p>Que contributos de uma pedagogia diferenciada?</p> <p>Que limitações?</p> <p>Que benefícios?</p> <p>Como se traduzem, tendo em conta a criança como ser único e ritmos/estilos diferentes de aprendizagem?</p>

<p>Bloco 4</p> <p>Intervenção Pedagógica dos docentes</p>	<p>Obter dados sobre a prática de uma pedagogia diferenciada tendo em conta dificuldades apresentadas pelas crianças, em idade escolar na iniciação à leitura.</p>	<p>Como caracteriza a diferenciação pedagógica.</p> <p>Nesse âmbito, de que forma é que a sua prática, pode ajudar as crianças que apresentam dificuldades na iniciação à leitura?</p>	<p>Quais as estratégias?</p> <p>Como desenvolve a prática pedagógica diferenciada, com os alunos que apresentam dificuldades?</p> <p>Que mudanças? Que exemplos de casos/situações?</p> <p>Que resultados?</p>
<p>Bloco 5</p> <p>A pedagogia diferenciada face a dificuldades na iniciação à leitura.</p>	<p>Solicitar uma abordagem fundamentada sobre benefícios da prática de uma pedagogia diferenciada.</p>	<p>Em que medida será benéfica a pedagogia diferenciada, considerando a criança como ser único, mas também numa continuidade educativa?</p>	<p>Que exemplos de casos/situações?</p> <p>Que resultados?</p>
<p>Bloco 6</p> <p>Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista</p>	<p>Solicitar uma opinião, um sentido que o próprio entrevistado dá à própria situação da entrevista.</p>	<p>Que pensa dos objectivos contemplados, nesta investigação qualitativa, em Educação?</p> <p>Será que uma investigação no âmbito desta temática é relevante? Em que sentido?</p> <p>Será que há algum interesse em tentar desenvolver uma investigação relacionada com a procura de contributos da pedagogia diferenciada na iniciação à leitura?</p>	<p>Que contributos pode trazer uma investigação no âmbito desta temática?</p> <p>Que contributos poderão dar os intervenientes?</p>
<p>Bloco 7</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>- Agradecer a colaboração e o tempo disponibilizado.</p> <p>-Terminus da entrevista.</p>		

Baseado no “guião de entrevista” em, Amado, J. (2009, p. 180) e “um exemplo de entrevista ao professor” em Estrela, A. (1994, pp 343, 344).

## **ANEXO 2 – Entrevistas transcritas**

## Entrevista 1

P - Então...a aa, olá...

A - Olá...

P - Obrigada... obrigada por teres aceite... aaa... a entrevista no âmbito do mestrado que pretendo desenvolver... no fundo do trabalho que pretendo desenvolver e queria agradecer então a disponibilidade e informar-te que vai ser necessário o uso do gravador; também já disseste que poderíamos gravar a nossa entrevista... aaa... e então explicitar-te no fundo o problema, os objectivos... o objectivo e os benefícios do estudo que à partida considero que poderão... aaa... vir a surgir. Então... aaa... o estudo... aaa... tem por base um problema, que considero que é... não é bem um problema é uma questão: como é que se processa a iniciação à leitura e à escrita... e no fundo o objectivo é compreender esse processo. Como é que isso acontece? A leitura e a escrita... aaa... e este estudo pretende também saber... aaa... é assim... a leitura e a escrita acontece com crianças não é... vou-me centrar sim... nas crianças... no 1º Ciclo... no 1º ano, na entrada da escolaridade obrigatória... e as crianças são todas diferentes... aaa... portanto, será que aprendem todas da mesma maneira ou será que é necessário uma pedagogia diferenciada ou uma diferenciação pedagógica para que elas... todas elas possam ter sucesso nesse processo de iniciação à leitura e à escrita. Porque a aprendizagem da leitura e da escrita também é um processo contínuo, não é? Mas a iniciação em si, possivelmente, vai ser, se for feita, com sucesso, digamos para cada criança vai ser facilitadora das aprendizagens futuras, pronto... aaa... é isso que eu procuro... aaa... não é... tentar encontrar quais são esses benefícios... aaa... quais são esses contributos da pedagogia diferenciada na iniciação da leitura e da escrita. Porque... falar de leitura sem escrita... não é... é um pouco difícil... uma implica a outra... não é?

A - Pode não ser...

P - Pode não ser?

A - Podem aprender a ler e não saber escrever...

P - ... e não saber escrever...

A - Aliás escritas... o processo de escrita é muito mais complicado ainda que o da escrita... aaa... a leitura... a escrita é mais complicada que a leitura e há crianças que até aprendem... aaa... autonomamente, se forem bem desenvolvidas e bem estimuladas podem aprender autonomamente...

P - Mas necessitam sempre de alguma orientação??? Sistemática ou não?

A - Pois, depois há coisas que têm que consolidar, mas eles podem aprender a ler... aliás a decifrar... que eles devem começar por, pela decifração... aaa... autonomamente... se for trabalhada esses conteúdos... se esses... esses conteúdos forem trabalhados e de uma maneira estimulante, eles conseguem aprender a ler, sem... sem ser ensinados, embora...

P - ... leitura global...???

A - Não...

P - ... não...

A - ... isso é a decifrar, decifrar... decifrar é uma coisa, aliás eu acho que todos os miúdos devem aprender a leitura decifrando, não é compreender. Inicialmente ninguém quer que eles compreendam... mas temos que definir o que é que queremos... nós queremos que eles aprendam a ler primeiro e decifrar vai os ajudar... é aquilo que nós chamávamos há uns tempos atrás memorizar palavras... e se... quantas mais palavras as crianças memorizarem mais enriquece o seu léxico e mais eles... se tornam leitores eficazes, eficientes, digamos assim.

P - Ummm...

A - Agora, normalmente, eles... são ensinados a ler, é evidente que... aaa... todos são diferentes e deveria haver uma metodologia para todos. Agora, não se pode efectivamente fazer isso... o que era o ideal era partir da diagnóstico, das fichas diagnóstico e aí fazer uma... um ensino diferenciado, mas isso não pode ser... ninguém pode fazer. Agora... aaa... relativamente à diferenciação, normalmente a gente diferencia ou aqueles que se destacam pela positiva ou que se destacam pela negativa. Arranja-se... uma maneira de trabalhar, não vou chamar método porque não quero e não acho piada chamar método, mas uma maneira de trabalhar com o grande grosso da... da turma. E, depois há aqueles que se evidenciam pela positiva e os que se evidenciam pela negativa e esses precisam sim um tratamento muito diferenciado, uma pedagogia adaptada às necessidades deles.

P - Então e porque é que essa avaliação diagnóstica à partida não tem logo uma... uma diferenciação?

A - E tem.

P - Tem?

A - A avaliação diagnóstica é para se fazer essa tal diferenciação...

P - Mas... aaa... é feita de igual modo por todo... por todo o grupo, não é?

A - A avaliação diagnóstica é, porque a gente não conhece como eles nos aparecem. A partir da avaliação é que têm um tratamento diferenciado.

P - Mm... mm... aaa... pronto. Já avançamos um bocadinho; antes de avançar um pouco mais queria te só dizer que esta... entrevista tem um carácter confidencial de todos os dados... aaa... não só da tua identidade... como da... da instituição onde... onde estamos, porque tanto podíamos estar aqui como noutro local qualquer, portanto não vou identificar. O objectivo é mesmo saber quais são os pontos de vista, as perspectivas partindo dos conhecimentos do professor, da sua formação, da experiência que tem... aaa... no âmbito desta temática... aaa...

A - É assim, a formação inicial que todos nós temos não nos le... não nos ensina... aaa... a fazer grandes diferenciações. Aplicamos um método e a partir daquele método é p'ra todos quase igual, digamos assim. Eu falo por mim, não sei se agora as coisas já mudaram... p'ra mim...

P - ... tua formação...

A - A minha formação inicial não me ensinou a diferenciar ninguém. A minha formação inicial ensinou-me sim a ensiná-los... pronto... daq... na altura era o que... o melhor, digamos assim. Depois cada um adaptava à nossa realidade. Eu agora não vejo as coisas assim até porque tenho formação noutros sentidos e desde que eu estou no PNEP as coisas mudaram efectivamente na... na... no ensino da aprendizagem da leitura.

P - Posso interromper?...

A - Podes, podes...

P - Há quanto tempo é que estás... aaa...

A - Estou no PNEP há três anos e a dar formação há dois.

P - ... e quantos anos de serviço... aaa?

A - Vinte e três.

P - Vinte e três... aaa... sempre no ensino oficial??

A - Sempre...?? E no 1º Ciclo.

P - Mmm... com experiência na Educação Especial, no Apoio Educativo?

A - Não... tive um ano só... aaa...mas também acho que não gosto... (risos). Não sou capaz de descer tanto ao nível deles...

P - E no Apoio Educativo?

A - No Apoio Educativo, tou agora porque como tou... sou formadora residente do PNEP têm que me completar o horário com Apoio Educativo.

P - Mmm... e então desse percurso académico, da formação... desde a formação inicial até agora o que é que... o que é que... o que é que te surge assim realçar a nível deste conceito: pedagogia diferenciada? Portanto na altura não se falava neste conceito.

A - Depois nós tínhamos que adaptar dentro da nossa realidade, tínhamos que ir adaptando as pedagogias...

P - ... o conceito não existia? ... da pedagogia diferenciada? ... da diferenciação?

A - E pá... se calhar existia mas nós... era assim... existia mas era muito floreado, percebes, porque depois nós não tínhamos preparação, ninguém nos deu para termos numa turma não sei quantos grupos... com a experiência a gente vai ter que adaptar, porque de facto eles não são iguais e vão ter que sab... fazer aprendizagens... aaa... diferentes... e consoante o ritmo de aprendizagem de cada um nós temos que adaptar sempre... os... é evidente que é muito complicado dar aulas numa turma onde há vários grupos porque depois o professor aí tem que ter muito trabalho de casa...?? de casa. O trabalho depois tem que vir estruturado de tal ordem em que o professor consiga orientar... aaa... os vários grupos... ao nível... de desenvolver as capacidades que pretende.

P - Então, em relação à leitura e à escrita que trabalho de casa é que achas... lembras-te assim de alguma situação... alguns casos concretos... aaa... concretamente como é que... que se pode utilizar, operacionalizar essa diferenciação?

A - Olha, por exemplo...

P - ... diz...

A - ... dar o meu testemunho do ultimo ano que eu tive turma. Tinha quinze alunos do primeiro ano e nove aprenderam normalmente pelo método analítico sintético que até à altura era aquele que eu utilizava... com algum sucesso... aaa... depois como tive a formação do PNEP e pronto estava sensibilizada para outras situações... aaa... tive que diferenciar de outra maneira. Enquanto que antes diferenciava aplicando o mesmo método só que com uns exercícios mais fáceis... em vez de uns iam, por exemplo já nas consoantes e outros iam nas vogais, nesse ano mudei completamente a minha prática e dividi de facto o grupo em duas partes, aliás até foi em três partes: tinha uns que... tava...?? pelo analítico sintético, não revelavam dificuldades, tinha outro que era das 28 palavras e no método das 28 palavras havia alunos que tavam numas palavras e outros tavam noutras, portanto faz de conta que tinha ali três grupos muito bem... aaa... notórios. Não sei se respondi, ao que tu me perguntaste!

P - Mmm... portanto, além desses... desses... segues mesmo esses dois métodos... não é... método analítico sintético...

A - Agora quando eu tiver turma não sigo a 100% porque os métodos... aliás nunca segui a 100% porque depois a gente, como te disse inicialmente tem que adaptar às necessidades da criança... aaa... agora um dia que eu tenha turma nem vou ter método nenhum; primeiro não vou ter manual... dec... de certeza absoluta não quero o manual e depois vou trabalhar noutros moldes tipo antes de chegar à leitura e à escrita tenho que trabalhar a consciência fonológica, tenho que trabalhar a decifração, só depois é que começo com a leitura formal e a escrita.

P - Então considera esses factores essenciais para a iniciação da leitura e da escrita?

- A – Ai, sem dúvida alguma.  
P – Podias falar um bocadinho so... sobre eles... de que forma assim...  
A – Por exemplo, em relação à consciência fonológica acho que é um termo que nunca na minha vida tinha ouvido falar... ouvi só desde que entrei “pó” PNEP... fiquei muito muito sensibilizada, aliás foi aquilo que fez mais ... aaa... que me fez mais reflectir... foi de facto como é que eu ensinei a ler sem desenvolver a consciência fonológica ... os anos anteriores. A partir de agora eu sei que a criança só pode efectivamente aprender a ler quando tiver consciência daquilo que ouve. Portanto é muito mais importante inicialmente trabalhar-se a oralidade e levar as crianças a reflectirem sobre aquilo que ouvem, só depois é que poderão escrever e ler como deve ser. Isso a nível da consciência fonológica, que depois a consciência fonológica tem vários aspectos a trabalhar: não é só a oralidade é a... arbitrariedade das palavras, é a divisão silábica, intrasilábica e fonémica, é a rimas... é... epá tantas outras coisas assim???... aaa... da consciência fonológica.  
P – Mmm...  
A – Diz.  
P – ... a ... que recursos é que se pode recorrer, digamos assim... repetição?? ... aaa... para trabalhar, para desenvolver essa mesma consciência?  
A – Epá eu acho que muito sinceramente as pessoas precisam neste momento de informação... aaa... Porq... por muita coisa que possam ler, se calhar fica na leitura e se for práticas e contarem e virem e partilharem acho que a formação é indispensável neste aspecto.  
P – Portanto a formação dos professores...  
A – Sim...  
P – ... nessa área...  
A – Sim, sim...  
P – ... é essencial.  
A – Sim... até porque os nossos programas vão entrar em vigor... eram p’ra entrar já p’ro próximo ano. Não vão entrar já no próximo mas vão entrar daqui a dois anos e tem como base fundamental a ... consciência fonológica.  
P – Portanto também é um conceito recente, não é?  
A – Epá, p’ra mim é... não sei se p’ros outros é... p’ra mim é... p’ra mim é muito recente.  
P – E os documentos normativo-legais orientadores do 1ºCiclo falam neles? Falam nesse conceito?  
A – Até aqui não falavam. Agora passam a falar nos novos programas... já se fala muito na consciência fonológica. Até aqui nunca falaram... e aí é que eu digo que nunca ouvi falar... só ouvi quando entrei p’ro PNEP.  
P – E da diferenciação pedagógica, voltando agora um bocadinho também ao tema que estou a tentar desenvolver...aaa... achas que sim, que falam, que esclarecem o professor sobre o que é, sobre como é que podem...  
A – Não, não... isso é por intuição.  
P – opera... é por intuição?  
A – E... eu acho que depo... depois da avaliação diagnostico, o professor pode fazer a diferenciação. Agora não há receitas em sitio nenhum que faça assim ou assim ou assim... aaa... ele depois o professor, como nós trabalhamos em regime de monodocência, conhece muito bem os alunos e sabe como de... penso eu que deve saber, porque também se não sabe é muito grave... ??? para ele mas para a criança que está a ensinar... como deve desencadear o processo. É evidente que mesmo às vezes com a diferenciação não se conseguem atingir os objectivos mas aí aaa... o problema também, pronto, já tá noutro sentido, já não é...  
P – Pois... podem ser problemáticas muito graves...  
A – Exactamente... podem ser problemas... alunos que não têm de facto capacidades e a gente não pode agarrar e meter lá as coisinhas dentro.  
P – Aaa...e... no âmbito da pedagogia diferenciada que já desenvolveste e que é necessária desenvolver como... como... não é, podemos depreender... aaa... que metodologias... que estratégias... já, já foste falando de algumas mas assim concretamente (metodologias já falaste, não é, aquelas que utilizas mais, que é o analítico, método analítico sintético... e o método das vinte e ...  
A – ... usava, usava...  
P – pois... (risos). Sim... e... mas estratégias... assim ??? uma turma... os alunos são todos diferentes... trabalhas depois por grupos... aaa... como é que fazes?  
A – ... aaa... tem que ser por grupos e os trabalhos, as fichas ou todo o trabalho tem que ser adaptado, daí é que eu acho que os manuais escolares... p’ra já os manuais não têm sentido nenhum p’ra mim... da maneira como estão estruturados... não quer dizer que... que eles não estejam bem estruturados. Para a minh... o meu trabalho eu futuramente não quero manuais escolares... sempre os tive mas a partir de agora não os quero.  
P – Como é que substituis? Que materiais é que vais utilizar para substituir...  
A – Af é que está o tal trabalho de casa. Eu tenho que trabalhar em casa e preparar todas as actividades... o manual não o posso ver como... como um recurso, digamos assim, p’ra trabalhar todos os dias.  
P – Mmm...  
A – Eu posso sim utilizar esse manual como um recurso esporadicamente... esporadicamente... mas eu mesmo não quero manual. Quando eu voltar a ter turma não quero manual. Agora... em cas... se me perguntares o que é que eu tenho que fazer em casa é evidente que tenho que tenho que estruturar a aula, planificar a aula p’ra aquelas crianças...  
P – De acordo com o quê? Com objectivos a atingir, com competências?  
A – Competências a atingir... o que eu quero atingir com aquele conteúdo eu tenho que me debruçar e fazer o material, não quer dizer que seja fichas, podem ser textos, podem ser jogos...  
P – Por exemplo, na iniciação à leitura, mesmo... 1º Ano... vamos pensar naquele período de adaptação em que a criança chega à escolaridade...  
A – Sim... primeiro tem que trabalhar a oralidade e, portanto, os manuais não têm quase nada ... para trabalhar a oralidade...  
P – Trabalhar a oralidade passa por descrição de imagens, por exemplo...  
A – Pode ser, pode ser com apresentação de lengalengas, de quadras, trava-línguas. Os manuais não têm nada disso portanto essa parte fica logo de lado. Aquela própria ??? que se fazia há... que eu fazia... e acho que toda a gente faz e fazia que é os tais grafismos, eu acho que não são no 1º Ciclo que se fazem esses grafismos; os grafismos terão que ser feitos na Pré. Os meninos quando querem... quando entram p’ro 1º Ciclo querem aprender...  
P – Mas a Pré ainda não é obrigatória...  
A – Eu sei... eu sei mas eles no 1º Ciclo... eles querem aprender a ler. Se tu perguntares a qualquer aluno, quer aprender a ler e escrever e quando nós andamos com as vogais l mês ou 2 ou o que quer que fo... seja... que é o que for preciso! ... aaa... desmotivamos as crianças e entramos depois no “pa, pe, pi, po, pu”; “ta, te, ti, to, tu” e aquilo não diz rigorosamente nada às crianças. Por isso mesmo é que eu acho que devem antes desse... isso tá ultrapassado também... mas devem memorizar palavras, ler lengalengas, “deciframos as” e depois vão enriquecendo o seu léxico e sempre que o vão desenvolvendo eles vão aplicando quando for preciso.  
P – Aaaa... Portanto... há crianças... disseste que querem aprender a ler, não é...e...  
A – É é o grande objectivo delas...  
P – ... o objectivo delas... aaa... assim de uma maneira geral... Portanto esse é um dos facilitadores: é aquela vontade que eles já manifestam...  
A – ... mas depois isso é destruído...  
P – ... tem a ver com a maturidade, não é?  
A – ... exactamente... mas isso depois é destruído quando o professor do 1º Ciclo lhe inute o “pa, pe, pi, po, pu”; “ta, te, ti, to, tu”...  
P – Mas aí...??? diferenciação pedagógica ou seja alguns necessitarão de estar mais tempo com...  
A – Não mas eu, acho eu, quer dizer acho que essa parte “pa, pe, pi, po, pu”; “ta, te, ti, to, tu” vai desmotivar qualquer um. Mesmo os que têm dificuldades, os que não têm e os que superam as dificuldades a “olhos nus”???  
P – Então... os que apresentam ritmos diferentes, digamos... assim, entre aspas “um pouco mais lentos” na aprendizagem de todas as vogais até e de outras consoantes além do “p” e do “t”... aaa... mas que até nem necessitam de Educação Especial... não necessitam de adequações na... curriculares, nem necessitam de adequações no processo de avaliação mas necessitam é de mais tempo. O que fazer?  
A – Deixá-los fazer com esse tempo, não é? Prepara a actividade para fazer... em vez de fazer em 10 minutos, fazer em meia hora. A actividade tem que ser feita em função do que ele pode fazer. Aaa... as activ... eu acho que é fundamental para haver diferenciação, haver preparação em casa. O professor não pode ent... chegar ali e dizer “agora vou dar isto porque me apeteceu”. Ele vai dar isso porque preparou em casa e porque acha que é assim que deve.  
P – Aaa... e essa diferenciação traz mudanças, traz contributos na... ?  
A – Ah, tem que trazer...  
P – Tem que trazer?  
A – Tem que trazer... se as pessoas estão a descer ao nível de cada... do interesse de cada um é evidente que eles vão-se desenvolv... desenvolvendo consoante o seu interesse e não consoante o do interesse dos outros.  
P – E, por mais lentos, entre aspas, que as crianças possam ...aaa... apresentar, não é... o seu ritmo, conseguem sempre aprender a ler e a escrever.  
A – Não, podem não conseguir...  
P – Podem não conseguir...  
A – Comecei logo a dizer ...  
P – Pois...  
A – ... que nisto não depende só do professor...  
P – ... não envolvendo as problemáticas mais graves no âmbito da saúde e etc... mas de uma maneira geral todas conseguem aprender a ler...  
A – Epá, de uma maneira geral, se forem crianças ditas normais podem... aaa... aprendem... se não aprendem num ano... aprendem em dois...  
P – ... aprendem em dois...  
A – ... agora se tiverem outros problemas tipo família desestruturada que é uma situação muito complexa, não tiverem contacto com livros, não ouvirem historias, não ouvirem qualquer tipo de texto escrito, isso complica-lhes as aprendizagens.  
P – Complica... isso são tipo inibidores...

A – Claro...

P – Aaa... que vão comprometer no fundo essas aprendizagens. E, os facilitadores... quais é que consideras que...

A – É exactamente o contrário... (risos)... olha é a maturidade que ainda não falei aqui mas tenho que falar: há muitos meninos agora que entram p'ro 1º Ciclo, logo que fazem os 5... aaa... 6 anos... aaa... a 31 de Dezembro e eles não têm maturidade... aaa... e depois os pais metem os com a agravante que eles apanham essa maturidade mas apanham aversão à escola porque há situações que se vão repetir e eles desinteressam-se. Essa é uma situação. Uma outra situação é o contacto com... com textos escritos de várias... de vários tipos de textos escritos... não precisa de ser só histórias precisa de ser outras coisas também... jornais, revistas, livros... ouvir conversas de livros... por exemplo adultos a falarem "eu li este livro e interessou-me por isto, por aquilo"... porque eles às vezes parece que não estão a ouvir porque são muito pequeninos mas estão a ouvir e estão a ???

P - ???

A – Exactamente.

P – ... e consideras que, agora, ... estamos quase a terminar... consideras que uma investigação nest... nesta área, neste âmbito: procurar saber realmente est... estes contributos pode ser importante... há benefícios nest... neste tipo de estudo ou ...

A – Ah, pois acho que sim... que se as pessoas se estão debruçar numa situação que é prob... problemática é evidente que por poucos que sejam os benefícios, vão sair sempre alguns benefícios. Só o facto de as pessoas pensarem que têm que fazer diferenciação já é importante.

P – ... Então, quero-te agradecer muito est... este tempo??? Que disponibilizaste...

A – Nada... se precisares de alguma coisa depois diz-me...

P – ...E então terminamos??? Obrigada...

A – Se quiseres que eu te escreva alguma coisa também, posso escrever...

P – Ok...obrigada.

A – Vá... Xau.

P – Obrigada.

## Entrevista 2

P – Ok... então ... antes de mais quero agradecer-te a disponibilidade por... por me concederes esta entrevista...

B – OK... tá (risos).

P – ... e... e informar-te que pronto, vamos utilizar o gravador com o teu consentimento... aaa... e assegurar também o carácter confidencial de todos os dados bem como a tua identidade, podemos até ter um nome fictício... podes escolher...

B – OK...??? Sim...

P – ... e da Instituição onde exerces as funções lectivas porque o que se pretende com este trabalho é ... aaa... perceber... perce... compreender de alguma forma como é que esse processo da leitura e da escrita nas crianças que iniciam a escolaridade obrigatória e... uma vez que as crianças não, não são todas iguais... se calhar não aprendem todas da mesma maneira... se há contributos da pedagogia diferenciada... de certa forma para ajudar as crianças nesse processo... de aprendizagem... não é... que estão a iniciar... da leitura e da escrita. E, no fundo observar também se há benefícios deste estudo ou não, não é. Pronto, então agradeço a tua colaboração, desde já e... e iniciava assim com uma questão?? sobre quantos anos de serviço... no fundo falar um bocadinho do teu percurso: académico, profissional, quantos anos de serviço tens, se foi no ensino regular, oficial, sempre ou no particular, em alguns anos... pode ter alguma relevância... Se tens alguma experiência ou formação na área de Educação Especial, no Apoio Educativo... falar um bocadinho.

B – Ok. Tenho 11 anos de serviço... aaa... mas já trabalhei no 2º Ciclo; estou agora no 1º... aaa... em termos de formação...aaa... na altura quando... quando estudei, estagiei no 1º Ciclo... mas foi... foi, foi um contacto muito breve e embora tivesse alguma noção de como as coisas funcionavam... aaa... estou no 1º Ciclo há 6 anos e ... a formação... sempre no ensino oficial???...e a formação em termos de Ensino Especial nunca tive... falo com os colegas do Apoio e tento que eles me auxiliem, me dêem estratégias... aaa... diferenciadas ou de acordo com os casos que muitas das vezes... tenho na sala, e é uma das formas de eu perceber que estratégias é que posso utilizar, de que forma é que posso às vezes...melhorar processos de aprendizagem que os alunos têm, que os alunos apresentam... de forma a melhorar.

P – E no Apoio Educativo não tens experiência?

B – No Apoio Educativo não tenho qualquer tipo de experiência.

P – E a tua formação foi assim... foi... foi em que Instituição?

B – Foi em Viseu... eu tirei Educação Visual e fiz os estágios nos vários ciclos: no 1º Ciclo... no 2º e... no 2º Ciclo... em termos de... de... de... não tenho mais nenhum outro tipo de formação ao nível da parte educacional e gostava de... acho que em termos de Ensino Especial devíamos ser um bocadinho, de vez em quando, ter alguma formação nessa área porque temos muitos casos com alunos que apresentam esse tipo de dificuldades, mesmo dislexias...

P – A nível da leitura e da escrita...???

B – Sim... sim... e às vezes não temos actividades e estratégias que podemos implementar para lhe...

P – O curso de form... a formação inicial não dá... essa?...

B – Não, não... não.

P – Não?

B – Eu penso que hoje em dia já existem algumas "cadeiras" que... que... que facilit... que facilitam depois a... a... pá... o trabalho com os alunos, mas no meu tempo não havia nada disso.

P – E esse conceito da diferenciação pedagógica ou da pedagogia diferenciada, digamos assim... o conceito será o mesmo...

B – É uma coisa que utilizamos no dia-a-dia porque...

P – Mas conheces estes conceitos da formação inicial, dos documentos orientadores...

B – Sim... sim...

P – ... ou de... da formação contínua... de "onde" é que ... conheces estes conceitos?

B – Da formação contínua e... depois é uma coisa que nós implementamos e tentamos implementar no...no... na escola, porque temos sempre alunos com... com... com diferentes ritmos de aprendizagem, com diferentes posturas até na própria sala e... temos que as implementar de maneira a facilitar que eles entendam e percebam os conteúdos que estamos a leccionar.

P – E assim... lembras-te assim... de alguma situação concreta... aplicas sempre... ou lembras-te assim de alguma situação concreta? Como é que operacionalizas essa diferenciação pedagógica numa turma do... numa turma... tens... tens o primeiro ano, não é? Como ... como é que concretizas isso? Que estratégias? Que metodologia é que utilizas, por exemplo?

B – Posso utilizar e utilizo muitas das vezes um apoio mais... mais... mais personalizado, mais individualizado... aaa... alguma diferenciação em termos de... de fichas de trabalho... até do... do método por exemplo, no primeiro ano... alguns... já... já... já me aconteceu isso, de utilizar o método global e são algumas das ferramentas que utilizo... que falo com os colegas, que falo com... com... com tanto colegas do 1º Ciclo como colegas do Apoio que facilitam e que ajudam no...no... em formas de implementar isso p'ro aluno.

P – E esse método global, como é que... como é que caracterizas... só p'ra ter assim...

B – O método global é partir... o método global funciona basicamente por... o miu... eee... o aluno, no fundo conhece a palavra, em vez de partirmos da letra, partes da palavra e começamos logo quase a trabalhar a frase... isso tem a ver muitas das vezes com... com... com esses casos que tu encontras e tentas implementar de maneira a ver se o aluno supera as dificuldades e consegue ultrapassar... ???e são essas estratégias... que utilizo.

P – Aaa... então, nesses casos, crianças que estão a aprender a ler e a escrever, necessitam de pedagogia diferenciada... ela realmente é importante? Consegue-se que eles aprendam dess... dessa forma e... e sem essa pedagogia seria...

B – ... seria difícil...

P – ... mais difícil.

B – Se utilizarmos nnn... o mesmo método... aaa... temos que ter algum... temos que ver no fundo depois e avaliar se o método que estamos a utilizar para os outros se... enquadra com aquele aluno e tentar arranjar uma...uma forma de... de superar essas dificuldades. Isso é um bocadinho caso a caso e situação a situação... aaa... eu este ano, por exemplo tenho dois alunos em que não tem qualquer tipo de dificuldades e não apresenta esse tipo de atenção, em que ele vai... vai aprendendo... vai... vai trabalhando as letras e... (???) outro aluno que tem muitas dificuldades e... e tem que se... nesse caso tentar... tentar fazer um ensino mais individualizado e auxiliá-lo mais... e ajudá-lo com...com...

P – ... e recorrer a outro tipo de materiais... talvez até...

B – Recorrer a outro tipo de materiais... e...

P – Falaste em fichas também... aaa... mas também...

B – Sim... m... neste caso... no caso que eu estou aqui a falar é até mais... mais... aaa... dar um apoio mais individualizado ao aluno, porque, porque é um aluno que se distrai com muita facilidade... facilidade... já tem... já tem um pr... um percurso desde a Creche em que... já vem... com uma série de dificuldades... teve Terapia da Fala e tudo isso e... se não houver esse apoio mais individualizado ao aluno... é difícil ele acompanhar todos os conteúdos da forma como o outro parceiro, o outro colega faz.

P – Nestes casos... quais é que achas que são os facilitadores para a... para a iniciação à (leitura)?...

B – ... cada caso é um caso. Muitas das vezes, há alunos que...aaa... têm... vêm do Jardim... têm todo... fazem todo esse currículo e... por vezes chegam à escola e apresentam algumas dificuldades, mesmo em termos de postura... mesmo em termos de... de... depois... do... do... do saber estar. É muito relativo... aaa... porque há alunos que não têm Jardim e... vêm para a escola e muitas das vezes têm apetências e têm... acho que o meio família e... a família é um ... é quase tudo...

P – ... é um factor...

- B - é um factor importante... porque se tiverem um bom enquadramento em termos familiares e tudo isso...aaa... facilita... de que maneira, depois a entrada na escola. Por isso eu a... por vezes, há colegas que falam na questão de... de... de ter tido Jardim ou de não ter... e... é tudo muito relativo porque... porque isto tem muitas das vezes a ver com...
- P - ... outros factores...
- B - ... tem muito a ver com outros factores externos que não têm... que... que não são a escola.
- P - Mmm... por exemplo... a consciência fonológica, achas que é um outro factor que é...
- B - ...sim...
- P - ... que é relevante?
- B - ... sim... é... é. Acho que é importante...aaa...mas isso também...
- P - ...é um conceito que tu também... aaa... tens em conta e... desenvolves...
- B - ...sim...sim...
- P - ... e como é que desenvolves?
- B - ... sim, acho que...
- P - ... nessa iniciação à leitura? ( e até mesmo à escrita, não é... é necessário?)??
- B - ...aaa... eles... eles... mesmo... mesmo em termos de Jardim já... já trabalham... muito a consciência... fonológica e acho que depois é continuar esse trabalho e desenvolvê-lo também na escola.
- P - Podias-me dar assim alguns exemplos ... aaa... de algumas estratégias para trabalhar...
- B - ...aaa... não... não... não me recordo agora... Eu...eu... como eu estava a dizer, neste caso não tenho uma comparação porque foi um trabalho que foi sempre desenvolvido... tentei sempre imple... implementar isso... por isso não noto diferença porque nunca... nunca fiz um... sempre... sempre houve essa estratégia de a criança perceber e de o aluno perceber a divisão silábica e... através dos sons e através de... ou até... ou até através de imagens... que... que o livro que eles estão a utilizar este ano tem...aaa... que foi sempre implementada, por isso eu não consigo fazer um contraponto de quando não... não utilizava essa estratégia e agora...aaa... utilizo.
- P - Ainda não dá para ver os benefícios talvez, não é?
- B - Não... eu acho que benefícios tem...
- P - Ah!
- B - ...sim...
- P - ...sim...
- B - ... benefícios tem...
- P - Em que sentido... assim...
- P - De que forma é que são observáveis?
- B - ... em que sentido... são observáveis... porque... porque... eles... primeiro conseguem... conseguem... ver a formação da palavra e... basicamente eu acho que é um bocadinho por aí, não? Eu aí não tenho...
- P - ... muita experiencia, não é?...
- B - ... muita experiencia disso.
- P - Aaa... e quais são assim os inibidores de... inibidores, digamos assim (contrário aos facilitadores, não é?) para a iniciação da leitura e da escrita... o que é que... da tua experiencia... o que é que... são poucos anos, ainda, não é, com o primeiro ano. Com o primeiro ano, tens quantos anos? Este é o primeiro?
- B - Eu acho que os grandes inibidores é... o factor...aaa... concentração, atenção do aluno.
- P - Mmm...
- B - ...seja ele no primeiro, no segundo, no terceiro ou no quarto.
- P - Mas tu tens o primeiro ano só este ano?
- B - Não, não, não.
- P - Não, já tiv...
- B - Já tive.
- P - Já tiveste outros anos?
- B - Sim... sim.
- P - E então?...
- B - E... e depois também há aqui um...que eu acho que tem... acho que não é... não é bom... que é por exemplo, neste caso eu tenho três anos e estarem aqui dois alunos no primeiro ano que eu acho que estão um bocadinho desenhados mesmo em termos de... do apoio que eu lhes podia dar... é... com... mais, mais, efectivo e... e, por vezes, eu penso que, por exemplo incluir numa turma destas alunos do primeiro ano não... não é benéfico nem para eles nem para... para os outros restantes colegas.
- P - E a diferenciação pedagógica não engloba estratégias de trabalho de grupo com... trabalho entre pares, talvez; cooperação em pequenos grupos, não sei...
- B - ...sim...
- P - ... como é que... utilizas esse tipo de...
- B - ... sim, utilizo...
- P - ... de estratégias, também?
- B - ... organização?? do grupo em pequenos trabalhos mesmo na... na... em pesquisas e... e muitas formas...
- P - ... mesmo para essas crianças que estão no início da escolaridade?
- B - Mesmo para esses.
- P - Aaa... então...
- B - ... mas não existe neste caso rotatividade, porque eles são sempre dois... aaa... eles podem é elaborar...
- P - ... pois beneficiam de outros...
- B - ... podem é elaborar... podem elaborar... aaa... desenvolver traba... trabalhos em parceria com o segundo ano mas... aaa... como são só dois é muito pouco... e... e eu acho que a experiencia... aaa... pouca que eu tenho diz-me que... que eles deviam estar... aaa... numa turma de primeiro... só com alunos do primeiro porque é a entrada deles p'ra escola... é... é um momento importante no crescimento deles e no desenvolvimento... e...
- P - ... mas beneficiam também de... de algum apoio dos mais... do... dos pares que estão nos outros anos, não é?
- B - Sim, sim, exactamente... isso também é relativo, não é? Não podemos dizer que tudo é... que tudo é... não é importante mas... aaa... tem também a ajuda do... dos... dos colegas mais velhos e isso também é importante para eles e é assim, não podemos dizer... existem aqui dois pontos, contudo eu acho que o outro era mais importante, de eles estarem eng... englobados numa turma de primeiro do que estarem inseridos numa turma com dois anos ou três anos.
- P - Aaa... pronto, estamos a terminar a nossa entrevista... aaa... queria-te só fazer assim uma pergunta...aaa... no fundo, em jeito... conclusivo... aaa... haverá então, de tudo o que foi dito, depreende-se que sim, que haverá contributos...
- B - ... claro, claro...
- P - ... não é, da diferenciação pedagógica na... na iniciação da leitura e da escrita, mas que contributos poderão ser esses?
- B - Contributos é, no fundo, depois avaliá-los...aaa... primeiro... no final tens... tens, tens que ver se todos esses processos que foste implementando foram resultando...e...e se foram... e se melhoraram no processo... de... de aprendizagem do aluno... aaa... e basicamente eu acho que... se isso... se isso acontecer é positivo e... e deves utilizar... e acho que devia... devia haver alguma... alguma ajuda e alguma formação nessa área para nós... para no fundo facilitar e... e podermos implementar estratégias... e... e utilizar... essa... esse??? (falha na gravação).
- P - Retomando... aaa... como é que se observam esses resultados? Estávamos a falar dos resultados, não é? Os contributos serão a observação de resultados, mas que resultados? O que é que se pode observar? Na leitura e na escrita?
- B - Na leitura e na escrita...
- P - ... na iniciação...
- B - ...na... em iniciação, é... é ver se... se os conteúdos que foram abordados por nós foram... foram aprendidos... e... e se todas aquelas estratégias que tu estás a utilizar foram bem recebidas e... e melhoraram o desenvolvimento e a aprendizagem dele... eu acho que é um bocadinho isso.
- P - Mmm... E uma investigação no âmbito desta temática poderá trazer contributos... aaa... dando a conhecer as...
- B - ... claro, claro, claro...
- P - ... as perspectivas de professores do Primeiro Ciclo...
- B - ... exactamente...
- P - ... até... ??? outros ??? professores?
- B - Isso é... é é importante e eu concordo com isso porque, muitas das vezes o que acontece na escola é que estratégias que são... que são implementadas por outros professores, até mais velhos, que têm um... um conhecimento mai... maior...aaa... (falha na gravação - 5 min?)
- P - Então retomando, estávamos a falar dos contributos da... da... investigação, no âmbito dest... deste te...
- B - ... são, são importantes...
- P - ...estávamos a falar da experiencia de professores mais velhos e das estratégias...
- B - ... reuniões de grupo, reuniões de Departamento serem... serem... serem trocadas algumas opiniões e de serem postas a nu algumas experiencias que contribuam para que... que... que o conhecimento circule e se usem algumas estratégias que... que... que...mais velhos ou profê... não quer dizer que sejam mais velhos, às vezes há professores novos que...
- P - ... troca de experiencias, não é...
- B - ... que têm... que têm uma... que têm e utilizam estratégias... aaa... que... que muitas das vezes podem ser trocadas e podem ser implementadas por... por outros professores.



P – OK, então quero te agradecer... (interrupção na gravação devido à entrada de uma aluno, na sala).  
 P – Então, para terminar...  
 B – Devias-me passar esse guião...  
 P – (risos)...  
 B – ... tens na Net?  
 (aceno de "sim")  
 B – Diz...  
 P – ...aaa... é só para agradecer então a tua colaboração, o tempo disponibilizado e terminamos então a nossa entrevista. Obrigado.  
 B – Obrigado.

### Entrevista 3

P – Então, queria-te agradecer a disponibilidade para esta entrevista... aaa... voltar a informar então que vamos usar o gravador porque também já concordaste... aaa... e então... explicitar o problema...aaa... deste meu trabalho... o problema é mais uma questão. O que eu pretendo saber é se há contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura e quais são os pontos de vista, as pers... as... as concepções que os... os professores do 1º Ciclo têm... do Ensino Básico, têm... aaa... relativamente a este conceito. Que concepções é que eles têm, não é...  
 C – ... da diferenciação?  
 P – ... da diferenciação pedagógica, mas na iniciação à leitura... na iniciação... portanto o 1º Ano, do... do... 1º Ciclo... aaa... então peço a tua colaboração...  
 C – É assim... a diferenciação... à partida nós às vezes falta-nos meios para trabalhar com... com este tipo de crianças, não é... é um bocadinho difícil trabalhar com elas... faltam-nos...aaa... eu acho que é... não é estratégias... mas sim... como é que eu hei-de dizer... materiais...  
 P – Mmm...  
 C – ...???  
 P – ... Antes de avançarmos...desculpa... antes de avançarmos queria só dizer também... assegurar que esta entrevista tem... todos os dados que formos recolhendo... ??? ... são confidenciais... portanto a tua identidade...  
 C – Sim.  
 P – ... a identidade da Instituição onde estamos porque podíamos estar noutra... noutra espaço qualquer, portanto é confidencial... aaa... e, e então... aaa... antes de avançarmos propriamente para o conceito queria-te pedir para me falares um bocadinho do teu percurso académico... da tua formação inicial... aaa...  
 C – É assim... eu tirei o meu curso em Viseu... a Secundária fiz em Oliveira do Hospital... depois tirei o meu curso em Viseu... queres que eu te diga as escolas por onde passei?  
 P – Se puderes fazer assim uma breve...?? Percurso...  
 C – Pronto tenho... apenas 5 anos de trabalho... comecei nas Caldas da Rainha...  
 P – Sempre no Ensino Oficial...  
 C – Sim... sim, sim... nas Caldas da Rainha, depois fui para Oliveira de Azeméis, Oliveira, fui p'ra Cordinha... aaa... fui Vale do Alva... Cernache... Peniche e este ano estou em ??? (omissão por ser confidencial).  
 P – aaa... então tens 5 anos de serviço?  
 C – Sim.  
 P – Mmm... e tens alguma... na área de Educação Especial ou do Apoio Educativo... já tiveste alguma experiência?  
 C – É assim...no primeiro ano eu dava apoio...  
 P – ... ou formação?...  
 C – ... é... dava apoio a... a duas meninas...  
 P – ...era Apoio Educativo...  
 C – Apoio Educativo... não era Ensino Especial... era Apoio Edu...  
 P – ... como é que caracterizas esse apoio Educativo? Uma breve caracterização...o que é que entendes por...  
 C – ... é assim... eu apoiava aaa... as alunas no... nos trabalhos que estavam a... a desenvolver na... dentro da sala de aula... aquilo que o professor trazia... eu ajudava, trazia fichas... fazia jogos com elas... porque também tinham dificuldades de aprendizagem, não tanto como estes, claro.  
 P – aaa... e então passando um bocadinho p'ro conceito que... que tentamos clarificar o que é que entendes por diferenciação pedagógica? Achas que esse Apoio Educativo é uma forma de fazer diferenciação pedagógica ou o professor do regular já faz essa diferenciação...  
 C – É assim... o professor do regular à partida já faz essa diferenciação porque, é assim, quando eles têm dificuldades de aprendizagem já se tem que dar fichas mais... aaa... adaptadas p'ra eles conseguirem ir acompanhando... mas eu acho que nesse sentido é sempre necessário haver um professor de apoio ou de Ensino Especial.  
 P – aaa... e... e esse conceito vem... conheces da tua formação inicial, conheces dos documentos orientadores?...  
 C – É da formação inicial.  
 P – Na formação inicial já se falava da diferenciação pedagógica...  
 C – Sim.  
 P – ... da importância de a... de a utilizar?  
 C – Sim, sim.  
 P – E nos documentos orientadores do 1º Ciclo... e quais são... aaa... quais são os documentos que orientam na vossa acção pedagógica?  
 C – Documentos, como assim?  
 P – aaa... quais são os documentos orientadores do Ministério de Educação? Em que é que apoiam a vossa prática pedagógica?... aaa...  
 C – Eu não tenho conhecimento... de nenhum.  
 P – Dos documentos que... é assim... tipo documentos legais... onde vêm as competências a atingir... os objectivos...???  
 C – Ah... isso são os objectivos da... da... do 1º Ciclo, do 1º Ano... depois nós aí é que vamos repartir e fazer a diferenciação, se ele consegue atingir, se não consegue... aaa... mas documento propriamente não tenho conhecimento.  
 P – Então... aaa... estamos a falar de documentos como por exemplo: O Currículo Nacional do Ensino Básico, onde vêm também explicitas as competências essenciais; ... a Organização Curricular... dos programas para o 1º Ciclo são documentos do Ministério da Educação. Tens conhecimento que nesses documentos haja referência à importância de se fazer diferenciação pedagógica?  
 C – Eu acho que sim.  
 P – É... e achas que o teu conceito de diferenciação pedagógica vai no sentido daquele que esses documentos...referenciam?  
 C – Vai... nesse sentido  
 P – E, portanto na tua pratica pedagógica, achas que utilizas como professora do regular? Mesmo que as crianças não tenham necessidade de Educação Especial? Ou que não tenham até necessidade de Apoio Educativo? Numa turma do regular, normalmente, há sempre uma ou outra criança que necessita de um apoio mais individualizado, mas sem ser uma ou outra criança, numa turma do regular, achas que faz sentido utilizar essa diferenciação...  
 C – É assim, se o aluno precisar eu acho que sim... que faz. Se ele tiver dificuldades... até estratégias, utilizar uma outra estratégia de explicação de um exercício se ele não compreender dess... de outra forma.  
 P – Tens feito assim alguma formação continua nesse sentido ou... ou não sentes necessidade?  
 C – No ano passado fui... fui a umas acções de formação do Ensino Especial...  
 P – E falaram neste tema?  
 C – ... que até foram feitas na escola também.  
 P – E o que é que pudeste...?  
 C – É assim, era também p'ra dar... dar estratégias p'ra nós utilizarmos dentro da sala de aula. Davam-nos exemplos de situações que nós tínhamos na sala e outros colegas ajudavam-nos a... a tentar resolver o problema ou davam-nos dicas.  
 P – Lembras-te assim de algum exemplo, mesmo concreto, alguma estratégia concreta p'ra...  
 C – Olha eu tinha uma menina que era por causa do calculo mental... que ela não conseguia... aaa... o pá... não conseguia... como é que eu hei-de explicar... não conseguia fazer somas nem subtracções. E eu lembro-me que na altura nós utilizávamos um jogo... que era... era... arranjámos um dado até em ponto grande e fizemos um circuito onde havia somas e subtracções e ela lançava o dado e dava 5 e depois calhava num número e depois nesse numero tinha que somar mais 2, mais 3... e ela... de uma forma lúdica íamos vendo e tentando que ela percebesse esse sistema.  
 P – E... foi importante p'ra ela?  
 C – Foi.  
 P – Resultou?  
 C – Foi.  
 P – E na iniciação à leitura recordas-te assim de alguma estratégia?  
 C – À leitura, não.  
 P – À leitura não... nem noutras formações... não tens...  
 C – Não. Aí só foi mesmo a matemática.

- P – ... estratégias para crianças... e da tua experiencia, não é? Estratégias para crianças que têm mais dificuldade mas que não estão na Educação Especial nem têm Apoio Educativo ou então as que têm Apoio Educativo, talvez porque as que têm Educação Especial são problemáticas graves não é? As que necessitam de algum apoio mais individualizado, que estratégias é que ...
- C – Eu... sabes o que é que eu utilizava... gosto de utilizar... é sempre tipo os jogos... jogos com eles... até no exterior p'ra eles até tentarem fazer... pronto p'ra tentarem compreender... tipo o jogo das cores quando eles não sabem as cores; naqueles jogos que nós lá fazemos fora p'ra definir a lateralidade, que os ajuda a saber qual é o lado direito, qual é o lado esquerdo, respeitar as regras.
- P – Mmm... e achas que realmente isso ajuda?
- C – Eu acho que sim.
- P – Isso são tipo pré-requisitos que eles têm que ter...
- C – ...que já deviam ter... pois...
- P – ...para a iniciação à leitura, não é? Além desses pré-requisitos, que outros é que achas que eles... que são facilitadores, para a iniciação à leitura?
- C – Olha, por exemplo lerem muito, os pais terem hábitos de leitura em casa, o recontar, o contar uma história, depois voltar a... o reconto; contar outras situações vividas... ??? até o vocabulário mais alargado e...e saber-se exprimir e o facto de estarem habituados a ler também faz com que eles comecem a... ??? até escrever mais cedo.
- P – Mmm... quais são assim as dificuldades da tua experiencia que tens observado na iniciação à leitura, nos grupos que tens tido, nas tuas turmas... como é que detectas essas dificuldades... que eles não estão a fazer uma iniciação à leitura como...
- C – ... como deve ser?
- P – Pois...
- C – É assim, às vezes...
- P – ... que não estão a acompanhar...
- C – ... que não estão a acompanhar?
- C – Às vezes também não... falta de bases... das Pré(s) ou... ou... da... ou de casa.
- P – Mas como é que detectas assim... conhecendo, não é... o grupo...
- C – Conhecendo o grupo...
- P – Como é que detectas...
- C – É assim... quando ele não avança na matéria... quando eu o mando ler e ele não consegue ler, não consegue dizer o nome, não consegue dizer a palavra... assim é que eu detecto que eles não assimilaram aquilo que eu... que eu... que eu leccionei.
- P – E... e nesses casos que metodologia é que utilizas?
- C – É o insistir, é o rever a letra, é o voltar a lembrar qual é a letra... qual é a palavra.
- P – Esse tipo de conceito da diferenciação pedagógica consta do projecto curricular de turma ou no regulamento interno... no regimento interno...
- C – No projecto curricular de turma... consta.
- P – Consta?
- C – Consta.
- P – E como é que... como é que se faz referência a este conceito nesse documento?
- C – É assim... faço... faço... ainda há bocado estive a fazer. Digo claro que vou fazer diferenciação, por exemplo, nos 3 alunos que eu aqui tenho, que têm mais dificuldades, que faço um apoio mais directo... que já têm um professor... ??? têm um professor de apoio só para eles.
- P – Mmm... e consideras a diferenciação como uma estratégia... como... o que é que consideras que é a diferenciação?
- C – É assim... tem que se fazer alguma coisa, quando eles não têm... não têm, não conseguem aprender como os outros rapidamente.
- P – Eles... eles não aprendem todos da mesma maneira a ler, não é?
- C – Não, não... claro que não. Uns aprendem logo... outros... outros custa-lhe mais... outros só... só daqui... só depois de uma semana ou duas de verem a letra ou de... de saberem é que realmente compreendem.
- P – Mmm... mas assim de uma maneira geral, na mesma turma também há um grupinho que aprende todo da mesma maneira ou há sempre diferenças? Eles são sempre diferentes... as crianças... não há nenhuma igual, não é?
- C – Há sempre meia dúzia, por exemplo eu tenho aqui sempre pelo menos meia dúzia que... que eu ensino e eles aprendem logo, e conseguem logo ler o texto.
- P – Porque é que achas que eles aprendem logo? A que é que atribuis essa... essa aprendizagem...
- C – Sabes...olha... esse grupo que eu aqui tenho vêm da mesma Pré... vêm da mesma... da mesma Educadora. Eu acho que também é muito importante eles terem... eu acho que também é muito importante eles fazerem uma boa Pré. É assim e eu conheço essa Educadora e acho que essa Educadora é espectacular... é muito, muito boa. E acho que ela puxou muito por eles... fez muito a leitura global... levava objectos... aaa...eles diziam o que era, tentavam escrever, tentavam dizer e esse grupinho aqui na minha sala... destaca-se, pronto.
- P – Este ano observas esses... factores e noutros anos... outras experiencias? Como é que ... a que é que atribuis a... a iniciação... fácil à leitura?
- C – Sei lá... também pode ser a criança; há crianças mais dotadas umas do que outras, não é? Também vem de casa...
- P – Portanto, todas as turmas que tens tido...
- C – ... são diferentes...
- P – ... não é?
- C – ...e têm factores diferentes.
- P – Têm factores diferentes, mas assim de uma maneira geral atribuis mais a esses.
- C – É.
- P – Ou é à Pré ou é à... à família...
- C – ... à família...
- P – ... e ao interesse da criança...
- C – Claro.
- P – ... e à própria maturidade...
- C – ...??? Também têm que estar prédispostos a...
- P – Prédispostos...
- C – ... a aprender...
- P – ... e ter essas capacidades...
- C – Exacto...
- P – ... mais desenvolvidas. Mmm... então achas que há contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura? Já fomos vendo que sim...??? Há então contributos para aqueles casos que...
- C – ... têm mais dificuldade...
- P – ... se destacam mais ou de uma maneira geral para todos mesmo? Se calhar nesse grupo que aprende facilmente não há diferenciação pedagógica.
- C – Não, não com esse grupo não faz sentido.
- P – Não faz sentido fazer diferenciação pedagógica. E em relação à consciência fonológica, achas que também é um facilitador para desenvolver a... ou... antes de mais este conceito é um conceito que, que trabalhas, que conheces?
- C – É assim, eu nunca trabalhei a consciência fonológica.
- P – Não?
- C – Até porque é assim...
- P – Não... no curso inicial ou nas formações...
- C – Não... nem falavam muito nisso...
- P – Não? E não desenvolves no 1º Ano, na iniciação à leitura?
- C – Não, não tenho muita tendência a... a desenvolver.
- P – Mmm...
- C – Mas há quem esteja habituado a desenvolver que diga que é muito importante.
- P – Ok. Por exemplo, um aluno que está a... também podes detectar, não é?... um aluno que está na iniciação à leitura, que até pode estar atento, que até pode participar mas que não... não... não adquire competências na iniciação à leitura, que tem receio de colocar duvidas... o que não... o que é que fazes?
- C – Tento chamá-lo mais à atenção e chamá-lo mais próximo de mim p'ra tentar perceber aquilo que se está a passar: se ele não está a perceber a matéria ou... ou se tem algum receio ou se tem algum medo, não é? Porque às vezes pode ser medo de... de se manifestarem. Tento abordá-lo mais próximo.
- P – E achas que as actividades que tens desenvolvido ao longo da tua... dos teus anos... de experiencia... como professora... aaa... as actividades que tens desenvolvido... os materiais que tens utilizado são motivadoras para a iniciação à leitura? Em relação a actividades e materiais?
- C – Eu acho que sim.
- P – É?
- C – Tendo em conta aquilo que existe dentro da sala...
- P – Podes falar assim... brevemente... que actividades é que utilizas mais, que materiais é que... ???
- C – Por exemplo, utilizo muito as lengalengas, aaa... as historias...
- P – E... e assim... materiais... a que é que recorres mais?
- C – Não tenho utilizado assim materiais... não sei o que o que é que...

- P - ... é mais o manual ou são outro tipo de materiais?... Novas tecnologias?  
 C - Ah! São as fichas de trabalho...  
 P - Mmm...  
 C - ... o manual que... que foi adoptado pela escola. As novas tecnologias aqui são muito rudimentares, não é? Muito... e o datashow... quando quero passar alguma história...  
 P - São... são mais esses materiais...  
 C - É.  
 P - ... que... que utiliza. E, estratégias de grupo, tipo trabalhos de grupo, trabalho entre pares... aaa...  
 C - É assim, trabalhos de grupo tenho feito poucos porque a turma é... é muito... muito activa e muito... muito grande. Com certeza mais no 3º período.  
 P - E noutros anos, com outras turmas... que estratégias de turma é que utiliza para...  
 C - Ah, fazia mais trabalhos de grupo porque era assim, como são... eu tinha, eu tive 2 anos 3ºs anos e o 3º ano tem um programa que... que ajuda que se faça trabalhos de grupo e que eles desenvolvam.  
 P - Assim da tua experiência com 1ºs anos... é este o 1º ano que tens o primeiro ano?  
 C - Não, o segundo.  
 P - É o segundo. Ah, então tens dois anos de experiência com o primeiro ano.  
 C - É, é.  
 P - E então, em relação à outra turma que também já tiveste no primeiro ano...  
 C - É a outra turma já fazia mais trabalhos de grupo porque era uma turma mais pequenina... eram treze.  
 P - E na iniciação à leitura, achas que esse tipo de... de organização do grupo...  
 C - ... é capaz de funcionar e de ajudar...  
 P - ... ajuda assim, em que sentido?  
 C - ... que descubram as palavras...??? porque descobrem. E se colocarmos o... os alunos bons com os mais fraquinhos, o trabalho de grupo pode facilitar a que o outro mais fraco aprenda... e desenvolva.  
 P - Mmm... e em relação aos documentos orientadores do Ministério de Educação... aaa... o que é que fala lá... em relação a objectivos para a leitura; o que é que se pretende alcançar, no 1º ano, não é, se bem que é um trabalho a desenvolver ao longo dos 4 anos de Ciclo...  
 C - ... ao longo dos 4 anos.  
 P - Mas assim p'ro 1º ano recordas-te assim dos objectivos da... a alcançar ao longo do... desse 1º ano... que é a iniciação, é quando eles começam a ler, não é.  
 C - Claro... então é... eles falam lá sempre de criar estratégias... é... é o contar histórias... é o recontar... é, eu acho que... à base de tudo é p'ra... p'ra eles desenvolverem até primeiro a linguagem, p'ra depois passá-los??? p'ra escrita... porque se tu se visses uma criança que saiba... que tenha um... uma... um bom vocabulário, ajuda depois na escrita... desenvolvem mais rapidamente.  
 P - aaa... estavas a dizer que a leitura também, adquirindo algumas competências na leitura também vão adquirir na escrita, ou seja a leitura interrelaciona-se com outras áreas...  
 C - É.  
 P - ... não são compartimentos estanques...  
 C - Não, não. "Tá" tudo interligado.  
 P - "Tá" tudo interligado. Como é que... como é que... de que forma é que... é que achas que... que se observa essa interligação ou se desenvolve essa...  
 C - É assim...  
 P - ... essa interligação?  
 C - ...no... p'ra mim no 1º ano a base de tudo é...ou???... a Língua Portuguesa, não é... eles se tiverem um bom discurso, se souberem falar correctamente vão... vão mais tarde saber escrever, vão mais tarde saber desenvolver uma determinada pergunta que se... que se... que se faça num teste ou na oralidade...  
 P - Mmm... e em relação aos... às outras áreas... da Matemática, na Expressão Artística...  
 C - Depois é assim...  
 P - ... Estudo do Meio...  
 C - ... tu se souberes ler e escrever correctamente também te desenrascas perfeitamente na Líng... na... nas outras áreas.  
 P - Daí, essa interrelação entre...  
 C - ... entre umas e outras...  
 P - ... entre a leitura que faz parte da área de Língua Portuguesa com todas as outras áreas...  
 C - ... com todas as outras áreas...  
 P - ...contempladas nos documentos...  
 C - ...por isso é que eu tento sempre desenvolver mais a Língua Portuguesa porque depois é assim: vamos p'ro Estudo do Meio e eles já sabem ler, já sabem interpretar correctamente; na... Ling... na Matemática... um cálculo... uma situação problemática também já se... já sabem fazê-la se tiverem a Língua Portuguesa desenvolvida.  
 P - Mmm... então, por exemplo... agora... tentando centrar um pouco mais nas crianças que apresentam dificuldades. Tentámos agora abordar...??? mais no regular. As crianças que apresentam dificuldades... aaa... quais são assim... e que não têm Educação Especial... têm Apoio Educativo...aaa... têm Planos de Recuperação, se calhar, não é?  
 C - Sim, uma menina tem.  
 P - Mmm... e nesses Planos de Recuperação é referida alguma estratégia no sentido da diferenciação também?  
 C - É, é... temos que fazer diferenciação também a essa menina.  
 P - É. Como é que... como é que clarificam essa... esse conceito... nesse documento?  
 C - Da... damos estratégias ou... ou exemplificamos estratégias que temos que utilizar com ela para levá-la à leitura...  
 P - Recordas-te ??? assim de algumas que possas dizer? Claramente??Explicitar claramente?  
 C - Por exemplo o jogo, também, o jogo de palavras... p'ra ajudar com que ela tente chegar a uma leitura.  
 P - Jogo de palavras... mais alguma?..  
 C - Por exemplo fazer... uma leitura de uma imagem e tentar que ela escreva alguma coisa que... que p'ra ela que seja até familiar.  
 P - E isso enquadra-se em que métodos na iniciação à leitura? Em que métodos?  
 C - ...???  
 P - ... há o chamado método glo...  
 C - Método global. Às vezes temos que utilizar vários métodos...  
 P - ... vários métodos...  
 C - ... p'ra... p'ra tentar perceber o... qual é o que funciona p'ra...  
 P - ... para aquele caso...  
 C - ... para aquele caso...  
 P - Porque...  
 C - Há o das 28 palavras, também...  
 P - Também utiliza ou já utilizas-te com alguma criança?  
 C - Não, não, não.  
 P - Numa turma pode?? Utilizar mais do que um método...  
 C - ... um método...  
 P - ... não é? Out... outro método que costumes... que consideres... portanto utilizar, sem ser o método global?  
 C - É o das 28 palavras que eu conheço que nunca utilizei... já não me estou a recordar de mais nenhum...  
 P - Utilizas também o analítico-sintético...  
 C - ... sintético... sim... é isso...  
 P - Como é que... como é que caracterizas assim, brevemente esse método?..  
 C - É assim, esse o analítico-sintético... parte da letrinha p'ra eles tentarem construir a palavra e p'ra fazerem a frase.  
 P - Por exemplo, partem de...  
 C - ... da letra.  
 P - ... mais das vogais?  
 C - Sim.  
 P - ... consoantes...  
 C - ... sim... das vogais.  
 P - E porquê, porque é que partem mais das vogais do que das consoantes?  
 C - Concerteza porque são logo as primeiras letras a... a serem ensinadas aos alunos.  
 P - Mas porquê? Porque é que são essas as primeiras letras?..  
 C - É assim, eu já aprendi isso no meu curso.  
 P - Mas davam-te assim alguma razão?  
 C - Não.  
 P - ... alguma explicação?

- C – Não, não...
- P – Porque é que são essas e não outras?
- C – É assim eu sei que há... havia colegas que utilizavam o global: partiam de um texto, de uma palavra, mas eu nunca... nunca utilizei esse... esse método, p'ra turma toda.
- P – Utilizas em casos pontuais, não é?
- C – Pontuais, só.
- P – E porque é que preferes o método que parte da letra?...
- C – Porque foi esse método já que eu aprendi na minha formação inicial.
- P – Portanto era esse método...
- C – Era, era...
- P – ...que vos ensinavam...
- C – Depois é assim, eu tenho receio de partir do outro e depois não conseguir...
- P – ... não te sentes tão à vontade com o outro método!
- C – É, é.
- P – Então no teu curso ensinaram-te a ensinar a ler...
- C – ...sim...
- P – ... digamos assim.
- C – É.
- P – Achas que então... e da forma que te ensinaram era partindo das letras...
- C – ... das letras para a palavra...
- P – ... para a palavra. E, iniciais sempre, pelas vogais... é?
- C – Sim.
- P – E depois é que começa nas consoantes...
- C – ... nas consoantes.
- P – E de uma maneira geral as crianças conseguem???...
- C – ... aprender...
- P – ... aprender. Portanto isto tem a ver também com a formação que se tem, não é?
- C – ... que se tem... na... pois a mim?? a... formação foi assim.
- P – ... foi assim... portanto sentes-te à vontade... a utilizar na prática... o método que aprendeste. Mmm... e... utilizando esse método, que mudanças é que vais observando assim no primeiro período?
- C – É assim, o primeiro período é assim um bocadinho confuso, porque eles estão ali na... nas letras e depois confundem algumas letras e... e depois ainda não sabem escrever... aaa... ler às vezes também na... ainda não conseguem. Depois quando eles começam a perceber o sistema e a engrenar nas letras e a aprender mais uma e depois já conseguem es... escrever o "pai" e o "tio" e a "Tita" e o "dado" e... o pato. À medida que vamos aprendendo a... as outras letras eles... começam a criar o gosto porque depois vêm palavras "Ó professora olha então, então já sabemos escrever aquela, já sabemos escrever...???"... acho que é mais à base disto.
- P – Ok... estamos a terminar a nossa entrevista. Em relação a esta possível investigação, que contributos é que achas que... que pode trazer, uma investigação no âmbito desta temática? Achas que pode trazer algum contributo... investigar...
- C – Eu acho que sim.
- P – ...os?? possíveis?? contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura?
- C – Eu acho que ...
- P – Porquê? Porque é que ...
- C – ...então porque até pode nos ajudar a... também ... a ... utilizar outros métodos e outras estratégias para lidarmos com essas crianças. Sei lá, outro tipo de coisas...
- P – E achas que há...
- C – ... as escolas é que têm que ter também... estarem adaptadas p'ra... p'ra essas situações... por vezes as escolas também não estão adaptadas.
- P – Mas em que sentido? Adaptadas assim, em que sentido?
- C – Olha, às vezes mais no... até a nível informático também era bom não é? Uma criança que... que tem dificuldades, talvez se tivesse um sistema informático bom ou se tivesse um computador concertiza até seria... ??motivá-las...
- P – ... motivador!...
- C – ...motivador p'ra... p'ra elas aprenderem a ler...
- P – Uma diversidade maior de materiais... talvez, não é?
- C – Pois.
- P – Esses talvez então os benefícios que ... que uma investigação... uma possível investigação neste... neste âmbito poderá trazer. E que limitações... é que pode haver num estudo desta temática? Haverá algumas limitações?
- C – Limitações!
- P – Sim... aaa... os benefícios serão esses e haverá algumas limitações no sentido de, se calhar por alguma razão não se conseguir chegar a alguma conclusão ou...aaa... não ser tão esclarecedor, ou não trazer dados novos. Achas que corremos esse... que se... que se corre esse risco?
- C – Podemos correr esse risco.
- P – Porquê?...
- C – ... de não conseguirmos. Sei lá, quando... quando... não "tô" a perceber o que é que...
- P – Se portanto os benefícios seriam os da...?? e as limitações ... pode não trazer dados novos esta investigação e porquê; porque é que pode não... limitações... no sentido de não...
- C – ... de não conseguirmos nada de novo.
- P – Sim de não conseguir. Achas que se corre esse risco e porque e que se poderá correr esse risco?...
- C – Eu acho que há... há sempre coisas... que... que se podem aprender. Acho que ... que num... numa investigação nunca... nos diz assim: "olha não... não aprendi nada"... ou não consegui, não é? Há sempre qualquer coisa que... que podemos alterar.
- P – Podemos retirar... portanto, não concluir de forma a generalizar mas podemos...
- C – Claro... mas podemos sempre...
- P – ... aprender... não é?
- C – ... há sempre qualquer coisa.
- P – Pronto. É assim, cada criança tem o seu ritmo, cada criança é diferente da outra, daí que este conceito é capaz de fazer sentido mesmo para as turmas do regular em que à partida determinado número de crianças, determinado grupinho até aprende quase de forma idêntica, não é?
- C – Sim.
- P – Mas, uma vez que somos todos diferentes, as crianças também são, nunca conhecestes uma criança igual à outra a aprender...
- C – ... igual à outra... não... não!
- P – ... não é? Há sempre diferenças... daí... daí... se calhar este é um conceito recente ou é um conceito que já vem...
- C – ...eu acho que já vem de trás.
- P – Já vem de trás. Na tua ??? formação já se falava de diferenciação...
- C – ... de diferenciação...
- P – ...há 5 anos p'ra cá, não é?
- C – Sim.
- P – Achas que... portanto no teu caso, se calhar não sentes isso porque na tua formação já tiveste...aaa... já se falou neste conceito... já se tentou desenvolver...?? Mas a formação dos docentes, não sei se tens conhecimento por outras colegas, deveria ser revista, no sentido de ajudar a recorrer mais a esta pedagogia diferenciada de forma adequada?
- C – É assim, nós agora já... já somos obrigados entre aspas a fazer muita formação, concertiza não acho necessário... que hoje em dia já temos que ter...???
- P – ... inicial??... Não, não achas necessário.
- C – Eu acho que não.
- P – Não sentiste necessidade disso? Não ficaste com dúvidas sobre como "fazer" diferenciação pedagógica?
- C – E depois... eu... é assim... uma pessoa tem sempre dúvidas... mas à medida que... que nós vamos tendo mais experiência... vamos falando com os colegas... vamos tendo essas formações...??
- P – ... a formação contínua vai também ajudando...
- C – ... ajudando... a esclarecer.
- P – E, achas que os docentes que participam neste... nesta possível investigação vão dar o seu contributo?
- C – Eu acho que sim.
- P – De que forma... é que... no teu entender, achas que poderão...
- C – Através de... das vivências deles... das experiências... nós... isto é uma troca de experiências mesmo, entre colegas.
- P – Portanto achas que é relevante uma investigação no âmbito deste tema?
- C – Eu acho que sim.
- P – E os objectivos a que esta investigação se propõe, achas que são também... relevantes?

C – Tudo o que seja p'ra nos ajudar é sempre bom.  
 P – Portanto, relacionando com a leitura, também... também, talvez seja importante, não é, uma vez que a leitura é transversal...  
 C – ... transversal...  
 P – ... nesse sentido, também, não é? Pronto, estamos mesmo a chegar ao fim, queres referir assim mais algum aspecto que consideres que não se falou, que até se poderia questionar?...  
 C – Não, acho que não.  
 P – Não? Então... quero-te agradecer a colaboração, o tempo disponibilizado e...  
 C – “tá” bem...??  
 P – ... terminamos a nossa entrevista... Obrigada.  
 (Nota: entrevista gravada, na hora de almoço, numa sala de rés-do-chão, junto ao recinto exterior que também captou outros ruídos das crianças que brincavam, daí ser difícil por vezes compreender certas palavras/ expressões que coloquei com pontos de interrogação).

#### Entrevista 4

P – Queria agradecer a disponibilidade para este bocadinho... para... que me concedeu para a entrevista e queria então reafirmar que vou utilizar o ... gravador com o seu consentimento e... e explicitar o problema do trabalho que... pretendo desenvolver no mestrado que estou então a fazer neste segundo ano. O problema...  
 D – ... já... (interrupção de gravação devido à entrada de alunos na sala apesar de ser o momento no exterior e ter sido solicitada a compreensão para tentar evitar a interrupção: tempo correspondente à saída de final do dia escolar ou seja a tempo não lectivo nem de Tempo de Escola do professor).  
 P – Aaa... estava então a dizer que... aaa... o problema ou o que se... o que se pretende, no fundo estudar com... com esta possível investigação é que... que contributos é que poderão haver de... utilização... tendo como recurso... uma diferenciação pedagógica, na iniciação à leitura...  
 D – ... está-se a referir... há... pronto, exactamente...  
 P – ... é...é...  
 D – ... sobre a iniciação à leitura...  
 P – ... é a iniciação à leitura...  
 D – ...mmm...  
 P – ... e... e tentar perceber quais são as concepções dos professores do Primeiro Ciclo, sobre esse conceito, digamos assim, não é? Sobre que... que pontos de vista é que têm sobre esse conceito, da diferenciação pedagógica? Aaa... os benefícios do estudo... enfim... aaa... no fundo é... poder tomar conhecimento desses pontos de vista, poder... poder chegar a uma... qual é... qual é... o que é que os professores pensam disso, desse conceito?  
 D – Sim, sim...  
 P – Se acham que é... que se trabalha... como é que desenvolvem, se é importante, se tem contributos ou não?  
 D – Pronto, é assim...aaa...  
 P – ...mas antes de passar propriamente às questões queria... pronto, pedir a sua colaboração, assegurar ainda o carácter confidencial de...dos dados...aaa... da su... da sua identidade, bem como da Instituição onde... onde está a exercer funções lectivas e... e pronto explicar-lhe o procedimento do... de como vamos...aaa... efectuar a entrevista e reafirmando a confidencialidade vou então passar às questões um pouco mais directas, se bem que a entrevista é considerada como uma conversa...  
 D – Sim...  
 P – ... vamos conversando, não é?  
 D – Sim...  
 P – Queria lhe então... aaa... pedir que começasse por dizer se possível a idade que não é relevante mas os anos de serviço, a formação... aaa... o percurso académico, a formação... desde a formação inicial, passando pelas formações contínuas...  
 D – ...mmm...  
 P – ... no ensino regular, no... se é no... se foi no Oficial sempre, se foi também no Particular... porque isso pode ter alguma relevância depois para as questões seguintes. Se teve alguma experiência na Educação Especial, no Apoio Educativo e pronto ia começar por... por essas questões assim...  
 D – Pronto, então a minha idade...tenho quarenta e oito, tenho vinte e oito anos de serviço, sempre no Ensino Regular, nunca estive na Educação Especial, embora já tivesse crianças que necessitassem de Educação Especial mas nunca estive... nem em Apoio Educativos, portanto trabalhei sempre, sempre...  
 P – ...no Regular...  
 D – ... no Ensino Regular...  
 P – ...e sempre no Oficial ou alguns anos no Particular?  
 D – Sempre no Oficial, nunca estive no Ensino Particular, sempre no Oficial...  
 P – ...mmm...  
 D – ...aaa... em relação a percursos??? académicos... aaa... a formaç... eu tenho o... o antigo curso de Magistério Primário, portanto considerado o Bacharelato. Não fiz formação mais nenhuma, não fiz Complemento até agora...  
 P – ...mmm...  
 D – ... portanto... aaa... as instituições que frequentei foi de facto só mesmo o... o Magistério Pr... Primário... o antigo Magistério Primário que hoje é a Escola Superior de Educação.  
 P – E... sim... e nessa altura... nessa altura quando... quando fez o seu curso já se falava da diferenciação pedagógica?  
 D – Não...  
 P – ...recorda-se...?  
 D – ...não, não, não, não...não.  
 P – Não?  
 D – Não.  
 P – Não havia esse conceito?  
 D – Não, nem pouco mais ou menos e nem se... nem se falou nele nos anos futuros. Isto da diferenciação pedagógica... eu ouço falar mais nos ultim... na última década, talvez.  
 P – ...mmm...  
 D – ... pronto, acentuando-se, progressivamente com... o diminuir dos anos, digamos assim, não é? Porque de início nós... aaa... já existiam muitos métodos de ensino diferentes mas não era prop... propriamente uma difere... diferenciação pedagógica. Eram métodos de ensino em que há o Global, há o Sinté... Sintético é aquele que nós, praticamente utilizamos, que é aquele que vem nos livros...aaa... no entanto, já trabalhei também com o método Global com crianças das quais eu achava que tinham muitas dificuldades de aprendizagem...  
 P – ... esse método facilita a iniciação à leitura?  
 D – Trabalhei o método de ??? que é da cartilha maternal de João de Deus; também já trabalhei um ano com duas crianças numa outra escola e basicamente é mesmo só com o Analítico Sintético.  
 P – Então a sua formação inicial, se puder dizer, foi em que...  
 D – ... foi em Coimbra, no Magistério... em oitenta, oitenta e três.  
 P – Mmm... e... e os documentos orientadores da altura...aaa... ainda se recorda de entretanto foram sendo...  
 D – ...nós o que trabalhávamos...  
 P – ... reformulados...  
 D – ... tínhamos um programa... um programa, pronto... ??? base no programa... que era o programa nacional, a nível nacional ??? Primeiro Ciclo que, já passei por três, até hoje, desde o mau percurso, já... já houve três programas diferentes; houve aquele quando eu saí do Magistério que se manteve durante muito tempo, posteriormente depois houve um outro e agora, actualmente, já há outro, portanto são...  
 P – ... e os documentos mais actuais...  
 D – ... já passei por três...  
 P – ... já falam neste conceito... da diferenciação pedagógica?  
 D – Sim, sim, sim, sim, bastante mais, principalmente este... a partir de... a partir de... sei lá... não sei se haverá uns dez anos mais ou menos em que entraram em vigor os novos programas e... talvez... at... até mais.  
 P – Qual é a designação desses programas que orientam o...o Primeiro Ciclo?  
 D – São mesmo prog...  
 P – ... a actividade pedagógica...?  
 D – ... programas... aaa... do Ensino para o Primeiro Ciclo, é mesmo o nome do... do livro... do documento... sim. Portanto é a parte curricular toda que está... aaa... onde está implícita toda a parte curricular desde o Primeiro Ano até ao... até ao Quarto. Todos os conteúdos, as áreas... aaa... os objectivos, tudo isso que... que depois a partir daí que nós fazemos as nossas programações. É feita uma programação anual...  
 P – ... vem do Ministério da Educação...?  
 D – ... isso...  
 P – ... são documentos orientadores...  
 D – ... exacto... o documento orientador é do Ministério da Educação mas depois nós temos... aaa... em digamos, em reuniões de Conselho de Docentes, no início do ano lectivo que é feito, são formadas Comissões e depois há Comissões para fazerem as programações anuais, tirando do próprio... aaa... livro...

- P - ... com base no...
- D - ... exactamente... são feitas e depois as mensais também. E, depois a partir dessas é que nós fazemos as nossas que são mais especificamente as... as semanais e... e o Plano diário de aula...
- P - ...mmm...
- D - ... são feitos a partir daí.
- P - Então... aaa... que, portanto esse é um conceito recente, mas... aaa... a partir de quando é que sentiu que... começou a... a utilizar essa pedagogia diferenciada?
- D - Foi mesmo a partir dessa altura em que eu tive essas duas crianças... que fui com o tra... com a cartilha maternal de João de Deus... já lá vai... ora, seis e quatro, dez... há volta de dez anos. Foi no último ano em que eu trabalhei numa escola, estava lá o último ano, foi o sexto ano, estive seis anos... e depois aqui já estou há quatro... portanto foi mais ou menos há volta de... ???
- P - ... na sua experiência já teve muitos primeiros anos, com crianças a iniciar a leitura...
- D - ... sim, sim...
- P - ... não é...?
- D - ... sim, sim, sim. Agora ultimamente nem tanto mas principalmente quando nós começávamos a trabalhar, entrávamos em escolas em que havia outros professores, normalmente os primeiros anos sobravam sempre p'ra nós, que éramos os que chegá... chegávamos em segundo lugar... e então Primeiros e Segundos, eu... s... trabalhei parte da minha vida sempre com dois anos: ou Primeiro e Segundo ou Segundo e Terceiro... só trabalhei duas vezes com um ano... apanhei esse Primeiro Ano e no ano seguinte continuei com ele no segundo. Depois eu saí dessa escola, tem sido sempre dois ou quatro anos de escolaridade.
- P - Tem sempre o Primeiro Ano?
- D - Aaa... quase sempre.
- P - Quase sempre.
- D - Mas já hou... por exemplo, este ano não tenho, o ano passado não tive, depois... aaa... entretanto aqui, isto foi... era só uma turma, actualmente já temos duas então a partir daí eu já... já fiquei só com... com dois anos de escolaridade. Portanto o ano passado tinha Segundo e Terceiro, este ano tenho Terceiro e Quarto. Irei apanhar novamente Primeiro Ano, p'ro ano, Primeiro e Quarto, isto depois é rotativo.
- P - Aaa... e... portanto, de há dez anos para cá, mais ou menos, tem... tem, tem recorrido a essa pedagogia e... e nota que... que é realmente importante ???
- D - ??? É porque eu neste momento tenho uma criança com Trissomia 21, há três anos e é nessa criança que eu mais noto que a... Pedagogia Diferenciada é...
- P - Portanto nos casos de Educação Especial é mesmo muito importante.
- D - Exacto.
- P - Aaa... mas esses casos também necessitam de medidas educativas ao abrigo de uma legislação...
- D - ... específicas...
- P - ... não é? Mas nos outros casos que não têm... que não estão abrangidos pela... pela Educação Especial?
- D - Pois, é assim, pronto, nos casos que não estão abrangidos pela Educação Especial...
- P - ... também se faz Diferenciação pedagógica?
- D - Exactamente.
- P - Ou não? (Sobreposto à intervenção anterior)
- D - Procura-se sempre fazer, dentro do possível, utilizar o mais possível o material concreto. A concretização através de... de meios áudio visuais, através de cartazes, através de... todo o tipo de ??? palpável e que seja visual para eles...
- P - ... ainda, não é... no primeiro ano ainda necessitam de...
- D - ... exacto...
- P - ... muito desses materiais...
- D - É. Aquelas crianças que são aquelas que aprendem muito bem...
- P - ... quase não precisam...
- D - Não.
- P - Pois.
- D - Agora aquelas crianças que a gente vê... aquelas que levam muito mais tempo para conseguir adquirir os conceitos da leitura e da escrita, essas quanto mais suportes visuais elas tiverem mais fácil se consegue fazer alguma coisa com eles...
- P - ...si...
- D - ... porque é uma maneira de eles associarem qualquer imagem a qualquer letra ou a qualquer palavra.
- P - Mmm. Que... portanto esses são os materiais que se... que se utilizam, não é?
- D - Sim, sim... recorreremos muito actualmente já ao computador!
- P - Computador, também, eles utilizam frequent...
- D - ... usam eles, por exemplo, nos jogos... a gente recorre ao computa... ao computador p'ra eles trabalharem mesmo nos jogos educativos... trabalham a numeração, trabalham a... a leitura e trabalham a escrita; jogos inclusivamente on-line que nós conseguimos fazer com eles, que adoram e é uma maneira de eles trabalharem...
- P - ... ficam mais motivados!
- D - É, muito mais... é...
- P - ... esses meninos que necessitam de outros... outros materiais. Aaa... e o que é que considera importante no processo de iniciação à aprendizagem da leitura, o que é que... o que é que é mesmo importante para si?
- D - No processo de iniciação?
- P - Sim. O que é que é realmente importante?
- D - Aaa... sei lá eu... eu... quanto a mim na minha perspectiva o que eu... acho...
- P - ... por exemplo a consciência fonológica é importante desenvolvê-la?
- D - Muito. É uma das principais... é desenvolver...
- P - ... e conhece... ess... tem formação?
- D - Tenho assim ainda alguma... mas muito pouca ainda. Fiz uma formação só ainda sobre o PNEP que andei o ano passado. Normalmente estas formações são por mais do que um ano. Aaa... nós este ano não tivemos a possibilidade de fazer a continuação. Fiquei já assim com umas noções mas que ainda não considero que sejam assim umas noções muito, muito ??? porque as colegas que fizeram durante dois anos dizem que tiveram... têm uma bagagem muito maior do que quem só fez a primeira.
- P - E tem desenvolvido essa?...
- D - Tenho, tenho...
- P - Como é que?...
- D - Inclusivamente o ano passado fiz isso muitas vezes dentro... porque eu era visitada na escola de quinze em quinze dias, portanto fui acompanhada durante o ano inteiro e aquilo que se faz com eles... certos e determinados trabalhos (tosse de alguém no espaço exterior próximo) ??? que a gente até pensava que não tinha grande importância e vamos desenvolver conceitos de... de... de uma maneira diferente, de maneira a que... p'ra eles...
- P - ... assim, concretamente pode (tosse de alguém no espaço exterior próximo) dar assim alguns exemplos?
- D - Olhe, por exemplo eu o ano passado fiz um trabalho e que já tenho feito varias vezes que eu pensei que aquilo era muito fácil para os alunos: analisar uma receita de um... de um... de um bolo. Aquilo parece uma coisa muito simples mas eu trouxe-lhe a receita, trouxe-lhe os ingredientes, trouxe a maneira como ele era... como era feito, com uma imagem e eles debateram-se com um grande problema de interpretação daquilo porque não sabiam o que era o "c" ??? da colher, não sabiam o que era o meio de qualquer coisa quando... muitas coisas que estavam aí, que a gente até pensa que aquilo é familiar à criança, eles não... el... notei que eles realmente tinham uma grande dificuldade. É uma coisa que nós passamos um pouco por cima... p... ligamos muito às vezes à parte dos manuais e não sei quê e passamos um bocadinho por cima disso e... e que eles adoraram um trabalho diferente.
- P - E era um primeiro ano que estava...
- D - Não... estava... ??? com o segundo e terceiro.
- P - E com o primeiro?
- D - Não, nesse sentido ainda não, com o primeiro não.
- P - Aaa... além do desenvolvimento da consciência fonológica que outros factores é que são relevantes para o processo de iniciação à leitura?
- D - Aquela parte em que eles...??? conseguem visualizar por palavra e não por sílaba, portanto... aaa... vá digamos que seria o método global que é a visualização da palavra e não propriamente porque eles depois associam como... as crianças... aqueles, como já lhe disse, os que aprendem com facilidade esses... o silábico p'ra eles é fácil... agora aqueles que têm um bocadinho mais de dificuldade... aaa... noto que eles se tiverem palavra associada à imagem que há muito maior visualização e uma captação mais fácil da própria palavra sem a gente ir a sílaba e sem irmos propriamente à letra. Depois será muito posterior a isso...
- P - ... muito posterior...
- D - ... muito posterior.
- P - Se calhar num primeiro ano p'ra esses casos... aaa... esse método será...
- D - Será um primeiro ano a trabalhar durante o ano todo...
- P - ... o ano todo...
- D - Exacto. Será um método a trabalhar durante um ano todo.
- P - Como é que eles depois ultrapassam e passam a partir de palavras ligadas à imagem para a leitura...
- D - ... porque eles depois conseguem a partir da altura em que eles tenham a... a mente... na mente a palavra toda eles conseguem depois ir silábica e dessa sílaba vão conseguindo ir construir outras palavras e a partir de sílabas tiradas daquelas palavras eles vão conseguindo fazer palavras novas e (tosse de alguém no exterior próximo)

- ??? depois aquilo também é um método intuitivo... acabam por... com a experiencia, com o tempo eles, por eles próprios vê-se que há uma abertura e que eles percebem e que conseguem avançar ???
- P – Esse método ajuda-os a ultrapassar!!
- D – Muito...
- P – ... a ultrapassar as dificuldades iniciais!! Aaa... portanto, nesse sentido a Pedagogia Diferenciada est... é utilizada, não é?
- D – É utilizada e penso que agora com os novos programas que vêm aí que, ainda não estou muito, muito bem dentro do assunto mas sei que há colegas que já têm ido a algumas formações que são dadas pelas editoras em que realmente os novos programas para o primeiro ano, nesse sentido, vêm muito diferentes daquilo que nós estávamos habituados a trabalhar. Já será uma perspectiva mais dessas pedagogias bastante diferenciadas e não aquelas ??? no livro.
- P –??? As crianças... as crianças... são todas diferentes, não é? Aaa... daí que, possivelmente teremos que...
- D – ... Ah pois...
- P – ... diferenciar também sempre de alguma forma!!
- D – Exactamente, exactamente, portanto adequando ao tipo de criança que se tem.
- P – Adequando sempre, não é!!
- D – É evidente que não se pode quando se vê que as crianças não, num primeiro ano não avançam todas ao mesmo ritmo, é evidente que então temos que diferenciar as estratégias o mais possível para ver se lá... se consegue fazer alguma coisa.
- P – Então, os benefícios... as limitações que... apesar de tudo, quais poderão ser as limitações?
- D – As limitações é a falta de material já feito, sermos... termos de ser nós a fazer a fazer tudo. Isso leva muito, muito, muito trabalho, muito mesmo.
- P – Pois.
- D – Muito... é... é... Não temos... aaa... verba para o material mas não... isso não é a maior limitação, a maior limitação é nós... termos de ser nós a fá... a construir o material todo, todo, porque eu tenho ali algumas coisas, conforme já pôde ver, que é aquilo que está ali... o que me vale é a Tarefaira ??? porque se eu não tivesse ia ser muito difícil conseguir fazer tanta coisa. Temos que pesquisar, depois que imprimir, depois temos que compor, depois tem que se colar...
- P – ... construir...
- D – ... depois tem que ser...aaa... plastificar... quer dizer ??? são... são trabalhos que...
- P – ... que envolvem muito tempo...
- D – ...pronto, muito, muito, muito tempo...
- P – ... muito tempo...
- D – ... e eu que tenho pouquinho jeitoinho p'ra aquilo mais dificuldade em... porque há pessoas que na parte plástica têm uma grande facilidade e eu não tenho... nesse aspecto sinto algumas dificuldades e limitações nesse sentido, mas pronto tenho tentado ultrapassar???
- P – Essa é portanto a mais notória, não é?
- D – É, é... é não haver assim materiais concretos que... que pronto, bastante material que nos pusesse à fr... que nos pusessem em frente e que nós conseguíssemos pegar nele e... tentar mos diferenciar o mais possível.
- P – E os benefícios? Já fomos falando também um bocadinho, não é?
- D – Sim, os benefícios por ?? aqueles com quem eu tenho passado, o caso, os casos ??? que eu acabei de lhe dizer à bocadinho... aaa... tive... cheguei ao final e fiquei muito satisfeita porque vi que realmente eles não conseguiam adquirir conhecimentos de outra maneira e foram ultrapassando as suas dificuldades... aaa... utilizando então esta pedagogia ??? diferenciada ??? que se foi podendo fazer ???.
- P – Aaa... e as mudanças... aaa... portanto vão-se observando...
- D – ...claro...
- P – ...ao longo... ao longo do primeiro ano. Se calhar não ao longo do primeiro período, não é? mas...
- D – ... sim...
- P – ... mas gradualmente...
- D – ... as mudanças não é logo... ??? ao longo do primeiro período, não.
- P – Mmm... é um processo moroso, não é?
- D – Às vezes chegamos quase ao final do primeiro ano e aí é que começamos a ver as mudanças. Não é logo, logo desde o início.
- P – Mmm... pois. Tem assim exemplos de casos, situações concretas?
- D – De... de mas quê... de...?
- P – Nesse tipo de mudanças, que se observam. O que é que se observa? Uma criança que está em determinada situação no início do ano...
- D – ...mm...
- P – ... que apresenta dificuldades na... na iniciação à leitura, sem estar na Educação Especial...
- D – ... esses casos... aqueles casos que lhe falei, no método...
- P – ... e no final do ano, como é que?...
- D – ... da Cartilha Maternal do João de Deus não foi no primeiro... se foi apenas no final do segundo ano de eles já andarem n... na escola.
- P – ...mm...
- D – ...portanto... levou ??? mas depois aquilo foi a partir do momento em que... eles começaram a perceber e a conseguir, não houve mais dificuldade nenhuma.
- P – E pode fazer assim, uma breve caracterização desse método, assim...?
- D – Olhe, o método da Cartilha Maternal de João de Deus é... é um método que foi tirado da Internet, na altura trabalhava com uma colega de... também... que era professora de Apoio Educativo e ela já tinha trabalhado no João de Deus... aaa... e ela própria é que... eu não conhecia. O método é assim: parte-se de palavras aleatórias, palavras, principalmente do quotidiano deles ??? e com essas palavras ??? e então dessas palavras depois começamos a formar pequenas frases... ??? vão construindo frases a partir daí... e a partir daí, no fim deles perceberem o mecanismo...
- P – Por exemplo, uma frase pequenina que eles comecem a ler.
- D – Olhe, eu agora já não me estou assim a lembrar de nenhuma palavra. Isto já lá vai uns anos, como disse...
- P – ... pois...
- D – ... já há volta de dez anos e não voltei mais a mexer nesse... nunca mais trabalhei com ele. Foi o único ano... aaa...
- P – Mesmo as palavras são pequeninas, constituídas por três, quatro letras.
- D – ... são palavras com o máximo de... de... com o máximo de três sílabas. Não vão além das... das três sílabas, as palavras. Começam por palavras mais pequeninas, mais pequenas mesmo e depois vão aumentando, das duas até às três sílabas, no máximo.
- P – Das duas até às três.
- D – Mas sílabas são daquelas palavras que não têm ainda os chamados dígrafos, nem casos de leitura, não.
- P – Mmm...
- D – São aquelas palavras mais simples e depois a partir daí então... aaa... mas foi um método que deu resultado mas que levou bastante tempo... muito tempo mesmo.
- P – Mas para aquelas crianças realmente... ???
- D – Exacto, eu tinha dois miúdos nessa altura que eram uns casos complicados... aaa... um deles era muito bom a matemática, muito bom mesmo, na parte de leitura enquanto ele não ultrapassou aquela fá... fase, mas no fim era ele próprio ??? que escrevia tudo. Ele a partir daí começou a associar...
- P – ... e ler também!!
- D – A ler, a ler e a escrever e não dava um único erro. A partir do momento em que realmente eles começaram a perceber, começaram a descobrir, que não haja dúvida que o método deu mesmo bom resultado.
- P – P... ??? o método global eles começam pela palavra...
- D – ... o método global...
- P – ... e o método analítico sintético?
- D – o analítico sintético parte-se da letra ... ??? letra, sílaba. Eu normalmente não parto da letra propriamente dita... aaa... eles sabem a letra mas a gente começa um pouco assim pelo... por um sílaba, por exemplo se der um "p" nós dizemos... eles que aquilo é "pá", "pé", "pi", "pó", "pu", pronto e eles não dizem "p" "a". Eu não utilizo isso, não digo o "p" "a". É "pá", não digo o "p" "e" é o "pé", não. É "pá" e eles começam logo com aquela sílaba de um todo, é por aí que eles começam e depois tem a sílaba seguinte. Quando aparecem os ditongos começa-se a complicar um bocadinho mais, temos que insistir muito na visualização da palavra, p'ra eles verem que é "pa---u", que além do "pá" já leva mais um sonzinho, que é o som "u". No início... o método sintético analítico... aaa... tem essa desvantagem para as crianças que têm realmente dificuldade... aaa... em sílaba, porque é o método silábico. Acabamos por trabalhar por sílaba. Daí part... depois a partir daí, partimos para a letra, porque eu muitas vezes nem lhes ensino o nome das letras...
- P – ... aí é...?
- D – ... logo no início.
- P – Mmm.
- D – Ensino que é "pá", que é o "tá", que é o "lá", que é o "dá".
- P – E porque é que se começa até pelo "p" ou pelo "t" e não se começa por ...
- D – Olhe porque é assim que começa nos manuais.
- P – Ah!
- D – Nós seguimos a ordem dos manuais.
- P – E mesmo nas vogais, porque é que se começa primeiro pelas vogais e não pelas consoantes?
- D – E mesmo pelas vogais ... aaa... começa-se sempre pelo "i".
- P – Pelo "i". E há alguma razão?

- D – Eu não sei qual é a razão, a única coisa que eu sei é que eu penso que é por ser a letra mais fácil de eles desenharem, porque partindo do “i” partimos p’ro “u” que são dois “ii” agarrados um ao outro.  
P – Mmm.  
D – A partir do “u” partimos p’ra aquelas que têm rodinhas que é o “a” primeiro e depois o “o”, embora não seja sempre assim tão rígido.  
P – Mmm.  
D – Há livros que têm ??? (ruído no exterior) mas o “i” e o “u” são os dois.  
P – São os primeiros.  
D – E... e em ultimo lugar costuma aparecer o “e”, mas pronto há livros que têm... a partir do “u” aparecem ?? de uma maneira diferente e porquê as vogais? Porque eles vão precisar delas depois de partida... ??? para formar palavras as vogais são essenciais em todas elas.  
P – Aaa... pronto. Estamos a... a terminar a nossa entrevista. Queria só perguntar em relação a esta investigação será que pode trazer alguns contributos aaa... no... o estudo des... desta... desta questão, no fundo. Será que pode trazer...  
D – Mas está-se a referir... aaa... à questão... ??? para a iniciação da leitura e da escrita?  
P – Sim, sim. E os contributos da pedagogia diferenciada. É importante estudar esta...  
D – É, é...  
P – ... esta temática?  
D – Muito importante e o que eu noto é que, a maior parte de nós não está receptiva ainda???... dizer que não sabem trabalhar com o método e... e eu também não sei, vou aprendendo aos poucos, portanto... aaa... porque o diferenciador não é trabalhar sempre a mesma coisa e estar a bater nela. O diferenciador é fazer de maneira diferente. É p... tentar atingir o obj... o mesmo objectivo mas indo por outro caminho que facilite o... a aprendizagem da criança. E esses outros caminhos é como eu lhe digo, exigem muito trabalho, exigem muito esforço, exist... exigem muito de nós: abertura, estar disponível para e muitas pessoas... aaa... não estão assim muito receptivas...??? Porque ?? eu realmente já vi que... já tentei às vezes dizer: - olha, o teu aluno não aprende. Falar em conversas com colegas... ??? – Olha lá ele não aprende, porque é que tu não tentas com o método global da palavra? Ai, porque não sei quê, porque mais não sei quantos, eu nem sei trabalhar com isso, não sei quantos. Eu também não sabia, mas sou sincera, fui de certa forma trabalhando com colegas daqui e dalém e fui-me informando e esta formação que fiz... aaa... e de re... de facto, nós... eu tenho uma colega do Ensino Especial, que é então como sabe a (omissão de nome), ela é uma excelente profissional, portanto, eu não tenho muit... outra coisa p’ra dizer que é, ela como profissional, trabalhar então com crianças com dificuldades não... não há, mas ela é uma pessoa que se desdobra ao máximo para conseguir... pronto aqui faço eu... eu e a... a rapariga que tenho ali fazemos todo o material, praticamente, mas ela própria tem material feito por ela ao longo da vida. Ela muitas vezes traz coisas de pequenas coisas simples... ela faz uma historia, ela faz umas imagens, ela põe a criança a contar aquela historia, a vivenciá-la, a traduzi-la, ela... a reproduzi-la e... e foi assim que eu consegui que esta pequenita ??? que eu tenho aqui, nos dois primeiros anos de escola, começasse a conversar porque ela não falava, praticamente, o que falava, nós não percebíamos.  
P – Também a oralidade ??? É muito importante, não é?  
D – Desenvolver a parte da... da oralidade, nas crianças é muito importante porque muitos deles chegam à escola ainda a pronunciar muito mal palavras... muito e a consciência fonológica é muito importante p’ra isso, porque eles muitas vezes não têm... eu tenho ainda aqui uma miúda que já está há quatro anos na escola e ??? não conseguiu distinguir o “f” do “v” nem o “ch” do “j”. Eu não... ela... aquele som p’ra ela, são os dois iguais e...  
P – É como é que ela poderá ultrapassar essa dificuldade?  
D – Não faço ideia, p’ra lhe dizer a verdade, já tentámos muita coisa não vai... não está a ser nada fácil.  
P – Pois...  
D – Inclusivamente andou em Terapia da Fala, andou em Psicologia, mas a Terapia da Fala pron... isto ??? também há um bocadinho o peso ??? da hereditariedade, porque a família fala toda muito assim e então ela está ??? a família assim e ela não consegue... os sons saem-lhe assim e é assim que ela os ouve... e ao ouvi-los, portanto, não tem aquela consciência deles e quando os escreve ééé...  
P – Pois e ela não tem nenhum problema auditivo!  
D – Não. Ela, a única coisa que foi diagn... diagnosticado é só dificuldades de aprendizagem, mais nada.  
P – Mmm...  
D – Não tem mais nada... começou no 319 ??? ... começou o apoio ??? no 3, mas já tem um irmão no Jardim que já está no 3, portanto é assim. A família já é um bocadinho também propensa a isso.  
P – ??? um factor!!  
D – É. Um factor bastante... pesa muito aqui neste caso ???  
P – Esse factor também pesa...  
D – Pesa bastante.  
P – Aaa... e depois as dificuldades que poderão surgir na iniciação à leitura poderão reflectir-se nas dificuldades noutras áreas?  
D – Ah s...  
P – ... são ??? interligadas, não é?  
D – Sim, sim, sim, sim, sim... porque depois se formos a ver quer a matemática, que são as essenciais, Matemática e Estudo do Meio, eles precisam de ir ler, tudo o que é enunciando, tudo o que é informação para, tudo o que é pergunta p’ra responder, então a leitura é aí ??? fundamental. A leitura e escrita é fundamental p’ra que eles depois consigam transparec... tran... transpor isso depois p’rás (para as) outras áreas.  
P – Mmm... e... e pronto... só mais uma perguntinha p’ra finalizar! Os intervenientes na... na... neste... no desenvolvimento d... desta possível investigação poderão dar o seu contributo também como?  
D – Os intervenientes... ??  
P – ... nesta possível... por exemplo os docentes do 1º Ciclo que...  
D – ... sim...  
P – ... que aceitaram ser entrevistados, não é?  
D – Sim.  
P – Como é que poderão dar o seu contributo para vermos alguns benefícios no estudo deste... deste tema?  
D – P’ra lhe ser sincera não sei. É uma pergunta que...  
P – O que é importante...aaa... no fundo é... são os pontos de vista...que...  
D – ...sim...  
P – ...vão sendo... vão sendo... vão enriquecer... vão, vão enriquecer esta investigação, não é? São importantes os pontos de vista dos professores...  
D – ... sim, sim...  
P – ... e a experiencia...  
D – ... portanto a experiencia, a abertura... ??? Acho que a abertura do professor, a experiencia, a formação... aaa... propriamente o interesse também que é fundamental que haja muito interesse para que... para que se consiga então ultrapassar estes problemas... aaa... são de facto bastante...  
P – Portanto há facilitadores na iniciação à leitura e também há inibidores, não é?  
D – Mmm.  
P – E o professor também é... aaa... um elemento que pode contribuir ou também pode...aaa...  
D – ... pode não contribuir.  
P – Pode não contribuir, não é?  
D – Exactamente, portanto o professor é assim, para que o professor possa contribuir eu penso que tem que haver da parte dele uma grande força de vontade e uma grande força de mudança.  
P – Também pesquisas, estudo...  
D – Exactamente, eu acho que tudo o que é pesquisa... nós... aaa... actualmente... eu utilizo muito o computador, mesmo com os miúdos aqui e em casa, eu vou ao computador, praticamente, fazer grande parte daquilo que eu preciso. Vou pesquisar, vou ver o que é que é melhor, como é que hei-de dar isto, como é que eu hei-de descobrir aquilo, como é... utilizo bastante o computador. A nível de formação, tenho feito alguma formação, a nível de... não só da Língua Portuguesa, também da Matemática... aaa... este ano estou a fazer formação a nível de Ciências, pronto, temos ??? tentado sempre, de certa forma, enriquecermo-nos um bocadinho mais e ter... ter bastante... eu p’ra mim a força de vontade será o primeiro passo a d... necessário que os professores...  
P – ... e alem di...  
D – ... modifiquem um bocado os seus comportamentos e atitudes.  
P – Também... também. E além do professor que outros facilitadores ou inibidores é que poderão existir?  
D – Eu sei lá... facilitadores talvez também a família das crianças!  
P – Mm.  
D – Seria extremamente importante que nós muitas vezes notamos ??? lutamos com esse problema!  
P – Como é que eles podem contribuir?  
D – Olhe, sendo agentes mais participativos, não é? Na... na educação da criança, no acompanhamento na escola... aaa... procurando tirar inclusivamente as suas dificuldades porque eles às vezes também têm algumas dificuldades em... em ajudarem os filhos. Nós notamos que eles dizem-nos. Chegam-nos aqui “Senhora Professora, olhe não fiz porque eu não sabia esta matéria ou outra, não sabia como é que lhe havia de responder... aaa... e talvez alguma formação p’ra eles próprios p’ra aprender a lidar com os filhos.  
P – Mmm.  
D – O chamado o ens... o ensino p’ra pais, que já se tem feito aqui em (omissão do nome da localidade) algumas formações mas que os pais nunca vão... aaa... e o aprender um pouco a lidar com as dificuldades dos filhos.



- P – Mmm.
- D – E seria realmente... um dos facilitadores para a escola também.
- P – E o trabalho no... na turma... aaa... assim estratégias: trabalho em grande grupo...  
D – ... sim...  
P – ... trabalho de pares também é um facilitador na iniciação à leitura?  
D – Sim, sim, sim. Gosto muito do trabalho de grupo e acho que é um bom facilitador para que eles próprios... aaa... tenham a consciência de que, no grupo tem que haver, principalmente a regra, que é uma das coisas que não existe muito nas escolas actualmente: cumprimento de regras e o trabalho de grupo além de... de cumprir as regras também os... os responsabiliza para tarefas que são específicas de cada um. Cada um tem a sua tarefa no grupo: um é o líder e depois os outros vão de acordo com aquilo que o líder estipula p'ra que eles se consciencializem que... o grupo tem que ser organizado por alguém, não pode ser um grupo de trabalho individual ???  
P – E... eles aprendem uns com os outros...?  
D – ... aprendem...  
P – ... na iniciação à leitura, também conseguem...?  
D – Também, porque é assim, nós às vezes até fazemos isso com miúdos que já estão um bocadinho mais aptos e eles gostam de ser ensinados, os outros, pelos próprios colegas e os próprios colegas têm muito gosto em lhes dar a ajuda p'ra ver se os ??? conseguem e são eles, entre eles, são muito solidários nesse sentido.
- P – Mmm.
- D – Gostam muito de fazer isso uns com os outros.  
P – E o trabalho entre pares, também...  
D – ... e também sim, exacto...  
P – ... e pequenos grupos, também...  
D – ... e pequenos grupos além claro do trabalho individual ?? também.  
P – Aaa... pronto, acho que não sei se tem, gostaria de dizer mais algu...  
D – Não, eu acho que aquilo que eu gostaria de dizer, já disse realmente...  
P – ... é...  
D – ... que o... a grande mudança tem que partir um pouco também de nós.  
P – Em termos de atitude que... que mudanças é que considera que são mais importantes de salientar? Já se falou na força de vontade, na pesquisa, no interesse...  
D – ... e eu acho que essa é mesmo...  
P – ... é...  
D – ... fundamental... não encontro mais, porque... porque...  
P – ... a formação inicial, realmente todos têm! Mas, não sei se agora, já se fala mais deste conceito da Pedagogia Diferenciada, provavelmente, falará, não é?  
D – Sim, sim, sim, sim... mas quem tem menos anos mais, teve outra formação diferente que nós não tivemos. Quem está há menos anos no ensino é evidente que ter ??? essa pedagogia diferenciada, eles próprios já vêm com uma bagagem diferente que nós não temos...  
P – ... ??? não é...  
D – ... ??? tirei o curso, já foi há bastante tempo.  
P – Claro...  
D – ... portanto t... houve muita coisa...  
P – ... a formação contínua é mesmo muito importante...  
D – ... exactamente, é isso que eu digo. A nossa actualização é constante, é necessário nós, principalmente, nas estratégias como se deve trabalhar, divers... diversificar o mais possível a estratégia para se chegar aquilo que se pretende.  
P – E em cada... cada grupo necessita de estratégias adequadas??? Não é?  
D – Exacto. Cada grupo e cad... cada criança.  
P – N... se calhar...  
D – ... cada criança...  
P – ... não utiliza as mesmas estratégias...  
D – ... claro...  
P – ... este ano com este grupo, que utilizava...  
D – ... por acaso do ano passado utilizo que eles são meus alunos desde o primeiro ano.  
P – Pois, pois... mas com outras turmas!...  
D – Só as modifico realmente as estratégias naqueles casos em que eu vejo que eles estão a ter dificuldade aqui ou além, pronto. Principalmente é quando nós apanhamos ali o primeiro e segundo ano, são... são as alturas mais difíceis mas depois... porque engloba realmente a leitura e escrita que é o fundamental mas depois a partir daí chegamos...  
P – ... e as estratégias passam portanto pela selecção, digamos assim, do... do método a utilizar...  
D – ... exactamente...  
P – ... não é?  
D – Selecção, diversificação...  
P – ... materiais a utilizar...  
D – ... materiais, arranjar materiais...  
P – ... organização do grupo...  
D – ... organização do grupo... utili... utilizar muito as novas t...(mudança de gravação)  
P – Sim, estávamos a falar então dos filmes que também...  
D – ... sim, hoje de manhã eles estiveram a ver um filme que era da BBC - *Vida Selvagem* p'ra eles verem como é que... f... a... a maneira como se formou a Terra, aquilo que o Homem tem feito para a destruir, porque vimos em parte... uma grande parte em que ???... em grandes desertos fizeram lá grandes obras e no entanto eles não têm água absolutamente nenhuma para... do solo ali... eles cada vez fazem escavações mais fundas...  
P – ... mmm...  
D – ... e que estão realmente a... a fazer desaparecer os recursos naturais que existem. P'ra eles verem as diferenças do que foi, o que é actualmente e as consequências que estão a advir daí, portanto, eu acho que eles gostaram muito; muitos deles até já têm... eu tenho aqui um livro que é extremamente ???  
???
- D – ... muito curioso... então ele vê muito estas coisas... ele... procura ver mesmo esses filmes da BBC – *Vida Selvagem* que dão na 2 e ele já tinha... “eu já tinha visto uma coisa parecida com esta” e eu disse: pois... aaa... eu sei que tu gostas muito destas coisas e foi ??? foi em consequência da comemoração do Dia da Árvore e de... do vinte e um de Março, do início da Primavera e, de certa, mais a prevenção dos fogos florestais. Foi por aí que nós fomos, porque aqueles senhores o trabalho deles, trabalham vinte e quatro horas por dia... aaa... principalmente, na prevenção dos incêndios florestais. Eles estão no terreno, sempre que é necessário e combatem os primeiros, por exemplo as primeiras chamas, digamos assim, o material deles é muito pouco... é um material manual... têm não sei quantos... ??? os recursos são muito poucos. Mas pronto, eles estiveram a falar do equipamento que utilizam, os utensílios...  
P – ... para conhecer também, não é?  
D – Como?  
P – ... ampliar os conhecimentos...  
D – ... exacto, dos miúdos, sim... porque eu tinha uns mais velhos que já tinham visto há dois anos mas era, tinha sido noutra perspectiva e agora foi para o Jardim Escola e foi para a minha colega e... e foi para os meus mais novos... ??? e que eles realmente estavam muito entusiasmados.  
P – Portanto diversificaram não só aos materiais mas também as actividades...  
D – ... exactamente...  
P – ... os espaços onde se vai com eles, tudo isso ajuda...  
D – ... saio com eles também, de vez em quando...  
P – ... pois...  
D – ... p'ra eles entrarem em contacto com a natureza, porque acho que os miúdos de hoje são muito limitados nesse sentido.
- P – Mmm.
- D – Mesmo que vivam na aldeia eles não... aaa... parece que não vivenciam as situações... não conhecem... não... eles no ano passado... ??? não sabiam o que era as batatas que estavam ali a nascer, não sabiam o que era as ervilhas, o que era as favas...  
P – ... não participam tanto nessas actividades em família...  
D – ... não, não. Depois acho que os pais também se demitem um bocadinho e não conversam com eles p'ra lhes abrir os horizontes. É o que eu noto muito é que os pais metem os miúdos na escola... ??? é de manhã e agora vão p'ra casa às seis e não sei quê, porque estão no ATL também...  
P – ... pois...  
D – ... e depois chega à noite e já não há tempo p'ra estar com as crianças ???  
P – ... e não há tempo. Isso também... esse é um factor inibidor...  
D – ... esse é um entrave... é um... é um entrave bastante grande que nós realmente notamos.  
P – Pronto, então vamos terminar. Vou-lhe agradecer a colaboração...  
D – ... Ora essa ???  
P – ... o tempo disponibilizado e pronto...

D - ... não tem nada que agradecer. Eu é que agradeço também.  
 P - Obrigada.  
 D - Nada.

#### Entrevista 5

P - Pronto, então começo por te agradecer a disponibilidade para esta entrevista, antes de mais. Aaa... voltar a informar-te que utilizo o gravador com o teu consentimento e passar à explicitação do problema que... do problema, da questão, no fundo que, que está subjacente a este, a esta possível investigação, o objectivo, o... depois os benefícios do estudo poss... do estudo, possivelmente. Aaa... pronto, aquilo que, que eu pretendo estudar, ou compreender melhor ou aprofundar no fundo é se haverá, se há contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura e saber quais são as concepções dos professores do 1º Ciclo... aaa... do Ensino Básico, não é?...aaa... nesta... na... na... no recurso à diferenciação pedagógica que ajude as crianças, no fundo, porque são todas diferentes, as crianças são todas diferentes. Daí parece que faz sentido fazer alguma diferenciação pedagógica. Agora, como é que ela se faz, como é... se os professores conhecem aquele conceito, co... como é que desenvolvem essa diferenciação e se é ou não importante para a iniciação à leitura é, é um pouco isso, anda à volta desse tema que, que o trabalho se vai desenvolver. Pronto, o objectivo no fundo é compreender então, como já tinha dito, pronto. Peço então a... a tua colaboração... aaa... de referir também que todos os dados que forem recolhidos são confidenciais, a tua identidade, a identidade de... da... também da Instituição onde exerces funções. O... o que eu pretendo é que me fales um pouco da tua experiência, como docente do 1º Ciclo... aaa... que me dês a conhecer a t... a tua experiência no âmbito da iniciação à leitura e da diferenciação... pedagógica. Então... aaa... reafirmando a confidencialidade queria te começar por perguntar assim, se puderes dizer a tua idade, quantos anos de serviço, no Ensino Regular, na Educação Especial... aaa... no Apoio Educativo também e uma breve caracterização tanto da Educação Especial como da, do Apoio Educativo se, caso, não é?... caso tenhas... aaa... essa experiência também no Apoio Educativo. Falar um pouco, no fundo, das tuas experiências de formação, o percurso académico... aaa... pronto, um bocadinho assim.

E - Pronto, então, tenho de idade, tenho cinquenta anos, de serviço tenho trinta, da Educação Especial já tenho mais de dez, mais de dez anos. De Apoio Educativo não... não... não... não... não andei... não estive nos Apoios Educativos... aaa... aqui no... em relação à Educação Especial estive numa primeira vez três anos, depois interrompi e dep... e agora já estou há uns sete anos.

P - Aaa... em termos de...

E - ... a formação...

P - ... a formação inicial...

E - ... a formação inicial... ??? curso do Magistério Primário... aaa... portanto eu tinha... fiz o Décimo Primeiro Ano e os três anos do Magistério Primário. Mais tarde fizemos o Complemento de Formação para adquirir licenciatura e a Especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor.

P - E fizeste no dis...

E - ... no distrito de Viseu... em Viseu.

P - Mmm.

E - Fiz em Viseu.

P - Mmm. E... e ao longo da tua actividade profissional tens trabalhado sempre no Oficial ou já...

E - ... sempre trabalhei no Oficial, sempre.

P - Aaa... qual é então assim... não sei já se na formação inicial se falava deste conceito, da Diferenciação Pedagógica... ?? já se falava?

E - M... mais ou menos...

P - ... da Pedagogia Diferenciada...

E - ... já, já.

P - Já. Tu recordas-te assim o que é que se entendia por esse... por essa diferenciação na altura?

E - Aaa... já se falava, só que... aaa... muito no sentido da individualização e em... portanto eu acabei o curso em oitenta, setenta e nove/oitenta e havia muito a cultura da ficha, a cultura da... da ficha, portanto... no... já era no sentido de individualizar, quer dizer ainda hoje se pratica um bocadinho, a cultura da... da ficha, pronto. Eram umas fichas individuais. Só que eu estagiei no... nas anexas do Magistério Primário onde era um ano por professor, cada professor só tinha um ano. Era... ??? um tinha o Segundo ano, só tinha o Segundo ano, outro tinha o Terceiro, só tinha o Terceiro ano. Pronto, depois no... na prática profissional é que pronto, é que fui c... pronto... fui trabalhando em a... em escolas onde havia os anos todos e mais do que um ano...

P - ... o primeiro ano também t... tiveste no... no Regular, tiveste...

E - ... pois...

P - ... crianças a iniciar a leitura portanto na escolaridade obrigatória, várias turmas, já, já...

E - ... várias turmas, pois! Isso começa logo por ser aí a dificuldade!

P - Mmm!

E - Começa logo por ser aí uma das dificuldades!

P - É assim, o curso inicial ensina o professor a ensinar os alunos? (risos)

E - Pois e a programar e a desenvolver actividades só...

P - ... a ensinar a ler, achas que ensina... aaa...?

E - Acho que... pronto, na altura defendia-se...

P - ... como é que se...

E - ... defendia-se muito... aaa... o método Analítico-Sintético.

P - Era?

E - Era.

P - Na tua formação inicial?

E - Sim. Defendeu-se muito isso, portanto eu parti... ainda me lembro ?? mas, no estágio, no primeiro ano, era, partia de uma frase, depois destacar a palavra, a sílaba e a letra... aaa... pronto, tudo muito à base de... da ficha, de fichas, pronto.

P - ... papel... ??

E - É. Essa cultura. Claro que o... as crian... por exemplo, as crianças com dificuldades de aprendizagem, onde é que ficam neste, nesta...

P - ... mesmo sem ser as que estão no três...

E - ... pois...

P - ... que são problemáticas mais graves...

E - ... é isso mesmo, as outras...

P - ... as outras...

E - ... as outras. E, logo de... ainda me lembrei com dois, três anos de serviço, num Primeiro Ano ter três crianças que me marcaram muito porque não aprenderam nada, no Primeiro Ano. Eram crianças a fazer os seis anos até Dezembro, já depois de Setembro e marcou-me, marcou-me muito porque eu não lhe consegui ensinar nada e nesse tempo e durante os anos que se seguiram, ainda alguns, nós não tínhamos acessibilidade ?? p'ra recorrer a algum serviço da escola, por exemplo, ao serviço de psicologia, à en... a uma equipa de Educação Especial ou a alguém da Educação Especial...

P - ... como é que r... como é que ultrapassavam essa?...

E - Eu lembro-me que, eu por acaso... aaa... angustiava-me muito com essa situação. O que é que eu faço, porque é que eles não aprendem?

P - Mmm.

E - Porque é que eu não consigo... aaa... aceder-lhes à... à... a que eles tenham acesso, porquê? Pronto. E depois é assim: a primeira, a primeira mensagem que ??? nesta situação é sempre a família; são famílias, normalmente, desestruturadas...

P - ... era o caso dessas crianças?

E - Era o caso!

P - Ah, era o caso.

E - Eram crianças imaturas, são imaturas; pouca frequência de Jardim de Infância, pronto e... e depois disso? O que é que fazemos? Na escola? E isto era uma angústia!

P - Mmm!

E - E por acaso nessa altura... aaa... conseguimos reunir um grupo de professores onde analisávamos alguns problemas... aaa... um bocadinho do que se chamaria ou do que se apelaria por diferenciação. E trocávamos experiências porque eu tinha muito esta angústia: o que é que eu faço, porque é que eles não aprendem? Não aprendiam uma vogal, ora aprendiam hoje como não sabiam amanhã, o que é que aquilo lhes dizia? E então ti... em conversa com um grupo de colegas nós debatíamos isso e havia colegas nessa altura que começaram a despertar p'ra... também p'ra esta situação. E, então fomos trocando materiais pronto e então aparecia o lúdico, o aliar a aprendizagem ao sentido lúdico p'ra ver se, se calhar tornar mais significativa a aprendizagem, por exemplo a ver o nome deles... aaa... já outro tipo de actividades...

P - ... esse tipo de actividades concretamente que se tu me puderes... aaa... ir falando eu agradecia muito...

E - ... pronto era pa...

P - ... o nome...

E - ... era o nome... era os interesses deles...

P - Mmm...

E - ... pronto, jogos, brincadeiras.

P - Mas como é que depois passavas os interesses deles para...

E - ... pronto...

P - ... um bocadinho d... ??? para a leitura?

- E – Pois um bocadinho de proximidade e de saber, pronto, do que é que gostavam de brincar, o que é que gostavam de fazer e depois traduzir, expr... representar isso numa imagem e associar...
- P - ... à palavra, então?
- E – À palavra, pronto que depo... que agora que eu estou na Educação Especial chamo a isso método global...
- P - ... pois...
- E - ... mas na altura era um bocadinho de experimentar actividades que eles conseguissem fazer!
- P – Mmm.
- E – Era um bocadinho só...
- P - ... que os motivasse, que lhes despertasse algum interesse!
- E – É! Com outro objectivo, ainda, era que a escola não se tornasse tão penosa!
- P – Mmm!
- E – Porque depois os manuais não estão de acordo, não conseguem acompanhar! Que tipo de fichas? Lá está! E a escola não lhes diz nada! S... não lhes dizia nada, pronto, E... e isto marcou-me muito!
- P - Mmm!
- E – Portanto quando foi na li... na licenciatura, mais tarde, eu ainda tinha esta experiência cá dentro... ?? ficou-me uma angústia muito grande. E...
- P - ... foi logo no primeiro ano?
- E – Nos primeiros, nos primeiros.
- P – Mas recordas-te mesmo do primeiro ano, as crianças depois conseguiram aprender como? Que... que mudanças é que começaste...
- E - ... aprender...
- P - ... a observar?
- E - ... aprender, aprender, aprender, aprender... uuu... não me pareci... não me parece que tenham ficado assim com uma aprendizagem muito consistente mas que passaram a ter outra alegria na escola porque havia actividades e o que elas conseguiam fazer... por aí já foi um grande passo, agora em termos de... porque faltava depois também um bocadinho de formação p'ra nós consolidarmos aquele tipo de aprendizagens, sistematizarmos mais!
- P – E, como é que fazias? Pesquisavas, fazias formação contínua?...
- E – Era muito da pesquisa, era... cheguei a ir...
- P - ... trocas de informações com professores!...
- E - ... cheguei a ir a Viseu àquela equi... a uma... que era muito ligado a... era o PIPS e havia em Viseu... era o CAE, que chamava-se o CAE e nós... ainda cheguei a ir lá várias vezes e cheguei a ter conhecimento do método das vinte e oito palavras...
- P - ... e utilizaste?
- E – Aaa... pronto, ne... nesse ano ficava só um bocadinho por ess... fiquei só um bocadinho porque depois ???...
- P - ... por essa associação...
- E - ... é... é...
- P - ... palavra significativa/imagem!...
- E - ... é, e era mais, pronto era o dar importância a outro tipo de actividades como pré-requisitos!
- P – Mmm... por exemplo?
- E – A lateralidade, esquema corporal... aaa... a percepção, os... a, pronto, o reconhecimento visual, pronto, um bocadinho de mais de importância nessas áreas porque nós, pronto, vamos muito logo direccionados...
- P - ... pois...
- E - ... para, pronto, p'ró que se vê, que é as letras e as palavras e as frases...
- P - ... pois...
- E - ... e se cheg... ??? o processo n... não é fácil!
- P – Mmm!
- E – Não é acessível Eu, pronto, fui sempre procurando... aaa... no fundo crescer também um bocadinho com as dificuldades dos alunos, mas como digo...
- P - ... então...
- E - ... durante um tempo... e nesse primeiro ano... aaa... fiquei-me só com a convicção de que conseguia elaborar alguma actividade que eles conseguissem fazer mas que não se traduziam em aprendizagens consistentes, pronto...
- P - ... mesmo no final do primeiro ano?
- E – Não.
- P - Não conseguiam...
- E - ... não, não...
- P - ... fazer uma leit... não conseguiam ler?
- E - Não, não, não, não, não!
- P – Não! Então como é que depois foram p'ró Segundo e...?
- E – Pronto, nessa altura nós não ficávamos na mesma escola!
- P – Ah! E estiveste com as meninas só no Primeiro Ano!?
- E – Só no Primeiro!
- P – Portanto, depois não sabes que evolução é que tiveram!?
- E – Mas tive... sei. Tiveram uma evoluç... não... não...praticamente não fizeram escolaridade.
- P – Ah!
- E – É n... andavam... eram crianças que andavam na escola até ao limite de idade...
- P - ... mmm...
- E - ... praticamente, mas nunca... aaa... f... nem hoje, na... na vida, já adultos que são não... não fizeram estudos, pronto...
- P - ... pois...
- E - ... não cumpriram a escolaridade.
- P – Mmm... ??? Mas não sabem s... ??? evolução é que tiveram no Segundo Ano?
- E – Não, não tiveram grande evolução! Tanto que eles saíram da escola com catorze anos!
- P – Pois... pois!
- E – Nem sequer... aaa... o Sexto Ano fizeram!
- P – Mmm! Portanto, isso já são alguns indicadores de que quando têm muitas dificuldades na iniciação à leitura de que...
- E - ... exacto...
- P - ... é um processo lento...
- E - ... muito...
- P - ... vai ser muito difícil de, de superar, não é?
- E – Pois, porque os números é... eles até vão acabando por... por copiar...
- P - ... pois... pois escrever acaba por não ser tão difícil, não é?... ler é que...
- E - ... pois...
- P - ... ler é que é...
- E - ... é mais difícil!
- P – É mais difícil, não é, pois eu...
- E - ... é mais difícil e depois compromete todas as outras aprendizagens...
- P - ... ??? relacionada...
- E - ... é transversal...
- P - ... a Língua Portuguesa é transversal, não é?
- E – É a transversalidade!
- P – Pois é!
- E – Embora a Matemática também ajude a desenvolver o raciocínio e a Oralidade até, pronto até sejam mais ou menos bem sucedidos porque falam um bocadinho do seu quotidiano e das suas vivências mas que depois não se traduz em... em desenvolvimento de raciocínio ou desenvolvimento do pensamento ou de... de...
- P – Então... aaa... e, e em relação... voltando um bocadinho atrás... aaa... essa acção pedagógica, apoiavas ou conhecias documentos orientadores do Ministério da Educação que a... que apontavam para encontrar as metodologias mais correctas?...
- E – Havia, havia...
- P - ... as estratégias...
- E - ... depois eu ne... nesse grupo... nesse grupo que fomos... aaa... f... mantendo... aaa... aparec... havi... tivemos conhecimento de uns livros que havia, de iniciação à leitura, porque em oitenta mudaram os Programas do Primeiro Ciclo e apareceram uns livros que... era leitura, era leitura e escrita no... no Primeiro Ano. Até havia dois volumes e que apelava muito a estratégias globais!
- P - ??? era o qu?? ... estratégias globais...

- E - ... e essas estratégias globais era, era, por exemplo: agarrar em panfletos... aaa... pronto, de publicidade ou de livros e os garotos irem recortar e colar associando à imagem era muito esse...  
P - ... no fundo era o que já vinhas fazendo também...  
E - ... era mas que esses livros ajudaram-nos ainda a encontrar mais... aaa...  
P - ... diversidade...  
E - ... isso, isso. Só que nos faltava depois era, a parte da fundamentação. Era!  
P - E foram encontrar a fundamentação nesses programas!  
E - Ness... nesses programas. E ainda chegou a ir, a ir connosco apoiar-nos lá do... do CAE!  
P - Mmm.  
E - Era uma senhora chamada (omissão de nome) que agora já está reformada mas que tinha sido orientadora no Magistério e depois, pronto, a ver as nossas dificuldades e esta nossa angustia e acabávamos por criar... acabámos por criar um grupo de trabalho. Pronto, depois tive pena. Mas ficou sempre essa... essa angustia, tanto que o meu trabalho da Especialização... (risos)...  
P - ... ve... veio um pouco de... sabes que há crianças com... ???  
E - ... foi a leitura e a escrita em crianças...  
P - ... pois...  
E - ... com deficiência mental.  
P - Deficiência Mental, pois... aaa... ??? aí realmente a diferenciação é mesmo... muito ?? necessária, não é?  
E - É!  
P - É clara ??, não é? Mas as outras crianças que estão no Regular ???...  
E - ... mas, mas é...  
P - ... como é que se faz a diferenciação?  
E - ... mas eu penso que, em termos... aaa... volto ?? um bocadinho à minha experiência e, e o que eu constato é que: os professores continuam a ter muita dificuldade no conceito de diferenciação e em o aplicar. Porque não é só individualizar, é muito fácil nós escrevermos ou apelarmos ao ensino individualizado mas não passa das fichas.  
P - Mmm! E o que é que achas que era necessário?  
E - Eu acho que era preciso realmente mais formação e que esse conceito fosse mais debatido, mais...  
P - ... de forma a operacion ??? (intervenção sobrepostas que é difícil clarificar)  
... a operacionalizá-lo?  
E - Exactamente!  
P - Melhor ??, não é?  
E - De forma a concretizá-lo mais!  
P - Concretizá-lo mais!  
E - Porque... aaa... porque por exemplo, agora em questão de... de elegibilidade p'ró Três não... a primeira grande dificuldade é a... é o não acompanhamento do... dos Programas!  
P - Mmm!  
E - E a primeira grande, grande dificuldade logo, é a leitura e a escrita, que eles não acompanham! E é logo, pronto e depois aparece o conceito de défice cognitivo. Pronto, ele tem um défice cognitivo logo não vai aprender, logo n... tem dificuldade. Mas lá está!... Está aqui a falhar, porque por exemplo os grandes pilares da Educação, da Reorganização Curricular apontam para a Diferenciação, apontam para a Adequação, apontam para a Flexibilização...!  
P - Mas como é que ela se desenvolve?  
E - Exactamente! Como é que ela se concretiza?  
(risos)  
P - Pois!  
E - Porque isto é muito fácil...  
P - É isso... esses tipos de contributos no concreto...  
E - ... é... no concreto...  
P - ... que eu estou a tentar...  
E - ... exactamente...  
P - ... compreender.  
E - Compreender e apli...  
P - ... para depois poder também ...  
E - ... ?? concretizar...  
P - ... sim, sim.  
E - Mas eu penso que a formação dos professores no... não... acaba por não incidir ?? nisso e no fundo, nós precisávamos de ter formação, de... de ver de que forma é que, pronto, e... porque não é só ler... os teóricos, ler é fácil!  
P - Ou seja nos Programas actuais, não é, esse conceito vem lá?  
E - Vem lá!  
P - Vem lá!  
E - Vem lá!  
P - Mas depois também... e lá também diz...  
E - ... aparece no Cinquenta...  
P - ... como é que se operacionaliza, nos documentos actuais?  
E - Não, não, não...  
P - ... ? do Ministério da Educação?  
E - Pois não!  
P - Não!  
E - Aparece muito teorizado!  
P - Muito teorizado! Portanto os professores sentem falta de formação... conhecem o conceito, mas como desenvolvê-lo?  
E - Não!  
P - ... não...  
E - ... e apela-se muito a ele como recurso para...  
P - ... pois, vem nos Projectos Curriculares de Turma...  
E - ... de tudo ??... (risos)  
P - ... possivelmente, não é?  
E - Claro, mas depois...  
P - ... na prática mesmo, no dia-a-dia, na acção pedagógica...  
E - ... e confundem muito o conceito de Adequação Curricular com o Decreto Três, onde aparece, por exemplo, Adequações Curriculares Individuais!  
P - Mmm!  
E - E esse... para... eu penso que, eles, para adequarem, para fazerem, definirem Adequações Curriculares, que os garotos não precisavam de estar abrangidos pelo Decreto Três. Esse conceito já vem da... da Reorganização... e não... pronto... ?? pode ser... aaa... pode incidir no Projecto Curricular de Turma ou nos Planos de Recuperação, quando se fazem! Não é preciso estar aaa... num... um Decreto p'ra eles terem esse... serem... beneficiarem desse... dessa Adequação. No fundo a diferenciação está associada à Adequ... Adequação Curricular!  
P - Quais são... qua... si... quais são... aaa... os... os documentos actuais que orientam a actividade pedagógica do professor?  
E - É o proj...  
P - ... conheces?  
E - É o Projecto Educativo...  
P - ... os que vêm do Ministério d... da Educação? Quais são?  
E - É o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Agrupamento, o Projecto Curricular de Turma, o Regulamento Interno... ???  
P - E esses documentos são feitos com base num... num documento do Ministério, ou... ou não?  
E - Não!  
P - Não?  
E - Não!  
P - Não há assim um... um documento orientador que... que... que depois dê... que fun... seja...  
E - ... há os Despachos...  
P - ... que fundamente...  
E - ... há os Despachos e os Decretos ?? há os Despachos, há o... o... o Despacho Normativo Cinquenta, dois mil e cinco, há aqueles da avaliação, do... dos alunos...  
P - ... o Cinquenta... aaa... aponta para?  
E - Para... aponta para a individualização ?? o Cinquenta aponta para a diferenciação.

- P – É?
- E – É.
- P – Mas é com os Planos de Recuperação!?
- E – Sim, com os Planos de Recuperação e de Desenvolvimento ou ?? de Acompanhamento. Aaa... o... há os de... os da avaliação, pronto ??!
- P – E o Currículo Nacional do Ensino Básico? E a Organização Curricular?
- E – Pois... aaa... de certa forma...
- P – ... esses documentos...
- E – ... está implícita, mas no fundo é... são competências...
- P – ... são manuais do... do...
- E – ... pois, são competências chave...
- P – ... do Ministério da Educação, mas depois...! Ai, também vêm as competências a atingir pelos alunos, não é?
- E – Nos ?? termos de Adequações e de Diferenciação penso que não, é mais orientador do...
- P – ... mmm... muito teorizado, não é?
- E – Pois... da política educativa.
- P – Aaa... o teu conceito de diferenciação pedagógica difere dos que vêm nesses documentos, ou não?
- E – Ele está lá, não está é operacionalizado!
- P – Mmm! E... e então achas que é importante, é relevante... aaa... era relevante era operacionalizá-lo, não é? Na medida em que vai...
- E – ... eu, eu... aconteceu-me há pouco t... há pouco dias, uma menina do Quarto Ano ser alvo de uma referência por ter Dislexia... ter diagnosticada como Dislexia... aaa... esteve abrangida pelo 319 e a psicóloga que a acompanha achou por bem fazer a referência p'ra ela beneficiar, sobretudo de Adequações no Processo de Avaliação e Adequações Curriculares Individuais e ela está, ela beneficia, neste momento, de nove horas de Apoio Educativo e então, em conversa com o professor de Apoio e a professora da turma diziam: Ah, ela tem Apoio num grupo de cinco meninos e faz mais do mesmo do que faz da turma.
- P – Mmm!
- E – E, eu pergunto: mas ela precisava de... de um apoio individualizado para ultrapassar uma dificuldade específica que ela tem, que é em relação à dislexia?
- P – E quem é que lhe pode dar esse apoio?
- E – De que forma, de que forma é que isso era, era tratado? Porque tendo num grupo de cinco e a fazer mais do mesmo do que está a fazer na turma, não há aqui diferenciação nenhuma. Há individualização, mas a diferenciação, onde está?
- P – Mmm!
- E – Portanto nem sempre a diferenciação equivale a individualização!
- P – Mmm... e a diferenciação talvez seja a forma de... de... de atingir determinada competência... que será diferente de criança para criança, porque...
- E – ... pois, eu...
- P – ... cada um tem as suas necessidades educativas!?
- E – Pois eu achava, que por exemplo, em relação à escrita ela, ela... dá muitos erros, pronto devido ?? à Dislexia. E, pedindo-lhe um texto escrito sem suportes nenhuns, sem facilitadores nenhuns, como é que estamos a diferenciar ou como é que estamos a ajudá-la a ultrapassar?
- P – E que tipo de... que tipo de facilitadores é que poderiam... aaa...?
- E – Por exemplo uma área vocabular sobre... a temática que lhe fosse proposta à produção escrita!
- P – Mmm!
- E – Ela ter acesso às palavras, ser possível escrever o texto no computador com corrector ortográfico... aaa... poder falar da... da temática...
- P – ... valorizar mais a oralidade...!
- E – A oralidade! Isso, pronto, eu penso que não é preciso ser o Três! Que é... era...
- P – ... é a tal diferenciação...
- E – ... a tal diferenciação!
- ??
- P – Aaa... portanto, além da formação contínua que tens tido, também tens investido muito do tempo pessoal, não é, em pesquisas, leituras, n...
- E – ... si...
- P – ... além das trocas com os outros colegas, que é... que é importante...
- E – ... sim, importante...
- P – ... não é?
- E – Sim.
- P – Aaa... e... e sentes portanto a necessidade de aprofundar o conhecimento no âmbito deste conceito, não é? Sentes necessidade ainda, de mais formação?
- E – Sim, sim!
- P – Sim! Aaa...
- E – ... acho que a formação nunca é de mais!
- P – Mmm! Aaa... Ok... Assim... pronto da tua experiência como professora do regular, dos primeiros anos que tiveste, além desse... desses casos... do caso dessas três meninas há assim mais algum na iniciação à leitura que... que... que não sendo tão grave mas também criava dificuldades?
- E – Sim, sim fui... fui tendo. Fui.
- P – Foste tendo!?
- E – Fui, fui!
- P – Que métodos é que utilizavas?
- E – Era...
- P – ... p'ra além desse método Global, não é?
- E – Sim!
- P – Utilizavas mais o Global mesmo p'ra... p'rá restante turma ou... outro método?
- E – Na... ou... pa... no... na sala era o Analítico Sintético.
- P – Era!
- E – Depois p'ra esses casos é que fui... aaa... desenvolvendo...
- P – ... portanto, era um ou era outro, não é? O Global ajuda as crianças com dificuldades...
- E – ... esse, esse era mais no sentido da individualização!
- P – Porque parte de palavras significativas, no global, associadas à imagem...
- E – ... sim, sim...
- P – ... não é?
- E – Sim. Mas era mais como estratégia para ...
- P – ... mmm...
- E – ... para os ajudar.
- P – Portanto tens diversificado, desde a formação inicial até agora, notas que há uma evolução nas metodologias, nas estratégias que tens vindo a utilizar?
- E – Noto, noto!
- P – Com base em... em quê? Na tua... nas tuas pesquisas, no teu investimento...?
- E – ... sim...
- P – ... na tua formação contínua...?
- E – ... a Especialização também ajudou, pronto, também, também de alguma forma me, alertou para...
- P – ... por exemplo, na turma, que estratégias é que utilizas assim com o grupo, na organização do grupo, trabalho de pares, org... trabalhos de grupo, pequenos grupos, grande grupo, como é que...? Se isso ajuda?
- E – Aaa... dou muita... dou muita importância à... à, ao conto, às histórias...
- P – ... mmm...
- E – ... e à... associar a leitura a outras formas de expressão: dramatização... a partir muito de, pronto, de histórias, de... esse... essa... essa motivação das histórias passo um bocadinho pa... p'ra trabalhos mais de outro âmbito, mais curriculares...
- P – ... a expressão dramática, não é?
- E – Sim, a expressão dramática mas depois... aaa... canalizar essa motivação para outros trabalhos...
- P – ... interligados à Matemática, ao Estudo do Meio...
- E – ... era, era...
- P – ... interligá-los!
- E – Aparecerem os mesmos, por exemplo, os mesmos personagens dos livros, as mesmas... imagens...
- P – ... mas isso implica... aaa... materiais específicos, não é?
- E – Às vezes é mais simp... pronto, eu tento simplificar, pronto mais do género, por exemplo, se aparecerem meninos, vamos pôr esses meninos nas... aaa... também numa, nos trabalhos. Eles passam a constar no... num placard... e naqueles trabalhos vamos lá pôr, por exemplo, palavras, que tivessem a ver, por exemplo, com a floresta, pronto. Apareciam os personazinhas da... da história, onde se falava dos pássaros, íamos lá pôr isso ?? sempre com as palavras. Passei a pôr mais acrósticos na parede a desen... associadas, por exemplo, aos texto, temáticas, as festas temáticas é com acrósticos!

- P - Mmm! E podes... podes clarificar esse... essa...  
E - por exemplo... aaa...  
P - ... essa terminologia?  
E - ... aaa... o Natal, em vez de ser pintar, por exemplo o desenho ou isso ?? Pormos, por exemplo em acróstico a palavra Natal e depois eles, por exemplo, procurarem...  
P - ... ou seja, na vertical?  
E - Na vertical, as letras na vertical e depois, cada um ou em grupos, em grupitos, eles, por exemplo, conforme os anos, pronto os do Quarto Ano...  
P - ... do Primeiro Ano... tenta, tenta...  
E - ... do Primeiro Ano?  
P - Sim. Se te recordares!  
E - Era, por exemplo, procurarmos em s... em revistas ou em folhetos, ou em papeis de embrulho (risos) ou o que quer que seja, por exemplo, coisas com a letra "N"... (mudança de cassette)... palavras com a letra "N".  
P - Mesmo os pequeninos do Primeiro Ano, não é?  
E - Mesmo os pequeninos, pronto. Que não importava, se eles já tinh... p'ra mim não... não t... não importava se eles já tinham trabalhado ou não!  
P - Mmm!  
E - Era um bocadinho... é um bocadinho estratégias globais!  
P - Pois... também anda à volta da palavra...  
E - ... e de repente, de repente...  
P - ... sim...  
E - ... que eu dei, comecei a dar conta...  
P - ... mmm...  
E - ... com a utilização dess... destas estratégias é que eles aprendiam as letras todas...  
P - ... sim...  
E - ... sem seguirmos aquela ordem!  
P - ... sem seguir... uma coisa que... que... que eu também costumo perguntar porque acho... necessito de compreender o porquê, é porque é que as crianças, em determinado método, partem da... de... determinad... das vogais, mas porque é que partem de determinada vogal? Por exemplo o "i"... ou... porquê? Alguma razão? E a partem de determinadas consoantes, acho que é o "p"...  
E - ... o "p"...  
P - ... porquê?  
E - Pois!  
P - Sabes de alguma razão de... do porquê?  
E - Pois isso n... não sei, mas s... sei que às vezes nem é... ne... eu acho pessoalmente que nem é o melhor!  
P - Mmm!  
E - Porque às vezes é mais fácil associar logo a outras coisas que sejam mais significativas e que eles gostem mais...  
P - ... pois...  
E - ... por exemplo, com o nome deles!  
P - Com o nome deles, não é?  
E - Com o nome deles.  
P - Partindo das letras do nome deles!  
E - É. Eu, por exemplo, apoio uma garota que tem muitas dificuldades, está com muitas dificuldades e ela sabe o "C" de Carlos que é o pai!  
P - Mmm! E também sabe outras palavras com o "C"?  
E - Ainda não aprendeu. Se calhar era mais fácil começar por essa que lhe diz alguma coisa!  
P - Pois!  
E - Porque é que há-de começar por o "p"?  
P - Pois... é, pois...  
E - ... é o manual! (risos)  
P - É o manual, não é? O manual é que vai ditando entre aspas a... a...  
E - ... a pedagogia! (risos)  
P - A pedagogia! Mmm! Aaa... e todas aprendem a ler da mesma maneira, sendo todas diferentes, já vimos, já ??? ...  
E - ... pois não...  
P - ... da nossa conversa, já, não é?  
E - Pois não, não, não.  
P - Não, não é?  
E - Não.  
P - Mesmo as que não têm dificuldades?  
E - É muito importante também a estimulação em termos de oralidade, de desenvolvimento!  
P - As que não revelam dificuldades na iniciação à leitura, aprendem da mesma maneira?  
E - Não ?? Uma são mais perspicazes na... na globalização...  
P - ... pois, pois...  
E - ... na visualização...  
P - E isso tem a ver com o quê?  
E - Outros... outros mais... aaa... mais dificuldade na discriminação...  
P - ... mmm...  
E - ... pronto, depois já vai... já vão ter... já hesitam mais, há levam mais tempo ?? até...  
P - ... que factores é que podem contribuir para esses facilitadores?  
E - É um bocadinho trabalhar a percepção: a visual, a auditiva... aaa...  
P - Mas mesmo sem ser trabalhada, por vezes, observa-se que há crianças que, conseguem facilmente, não é?  
E - Sim...  
P - ... e porquê?  
E - Eu acho que também tem a ver com as capacidades deles, mais... são crianças com mais maturidade!  
P - Mmm! Com mais ma... a maturidade é um factor, então, facilitador, não é?  
E - Eu penso que é.  
P - Aaa...  
E - ... a maturidade, as vivências, a estimulação...  
P - ... mmm...  
E - ... o acompanhamento, pronto, quanto mais vocabulário, mais vivências, mais, mais significado... o significado é mais rápido das palavras... porque se tiverem um... um número limitado de vivências ou de conhecimentos, mais difícil é aceder a...  
P - ... pois...  
E - ... depois já tem que ser... já tem que levar mais tempo... tem que ser trabalhado aquele vocabulário até eles tere... ficarem com a representação mental dele!  
P - Mmm!  
E - Penso! ??  
P - Pois, portanto esses serão os factores também...  
E - ... sim...  
P - ... importantes p'ra eles iniciarem uma leitura que se... com, com menos dificuldades para além dos outros que fomos falando. E os inibidores, quais serão?  
E - Pronto, além deste da... do Meio...  
P - ... sim...  
E - ... do Meio Ambiente, contexto f... contexto ambiente deles, ou... a f... a falta de frequência no Jardim de Infância, concerteza que... ?? embora não determinante...  
P - ... pois...  
E - ... a maturidade, pronto, a maturidade deles. Há crianças que são muito imaturas, não quer dizer que sejam menos capazes e que não venham a ultrapassar, mas que levam mais dificuldade...  
P - ... mmm...  
E - ... a concentração... aaa... e depois a parte do... do... da atitude do professor!  
P - Podemos falar um bocadinho nela ??, não é?  
E - Pois.  
P - Como é que pode ser facilitador e inibidor?  
E - Facilitador é se despertar nas crianças... aaa... gosto...  
P - ... mmm...

- E - ... e motivação... q... é um fact... e empatia...
- P - ... mmm...
- E - ... e inibidor é se a atitude for muito... de rigidez, de pouca flexibilidade, do não... ter respeito pelas dificuldades e pelo ritmo deles porque alguns têm um ritmo muito próprio, não quer dizer que sejam menos capazes, mas têm um ritmo ?? pronto, um ritmo mais lento, precisam de mais concretização. Se o professor não estiver um bocadinho desperto para isso e não lhes permitir, por exemplo, contacto com letras móveis, contacto com imagens... aaa... um bocadinho de... de brincar com as letras, com as palavras...
- P - ... mmm...
- E - ... é claro que, a escola vai-lhe dizer pouco e eles vão, vão p'ra escola mai... com mais dificuldade e isso também se traduz em menos adesão!
- P - Mmm!
- ??
- P - Aaa... e então, achas que há contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura? De tudo o que já fomos falando? Podemos dizer que sim?
- E - Podemos dizer que sim, às vezes não estão é desportos!
- P - Pois, há contributos, por vezes não se conseguem é operacionalizar de forma a que esses contributos se revelem mais...
- E - ... é, é porque há uma gran... grande dificuldade. É que parte-se do princípio que vem... que estão todos no mesmo pé de igualdade!
- P - Pois!
- E - E o manual dita muito u... uma... uma... uma metodologia igual p'ra todos.
- P - Apesar de se saber que as crianças são diferentes ainda se parte muito de... da igualdade...
- E - ... da igualdade...
- P - ... digamos assim. Aaa... já falámos dos facilitadores, dos inibidores... aaa... a consciência fonológica pode ser um facilitador?
- E - Pode.
- P - Pode? Como é que se pode desenvolver? T... tens conhecimento dess...?
- E - ... crianças que tenham, crianças que tenham imaturidade ?? na linguagem vão ter mais dificuldade na consciência fonológica, logo vão ter mais dificuldade na... na correspondência fonema, grafema.
- P - Mmm! O... o que é que entendes, mesmo, por consciência fonológica?
- E - É a discriminação de sons, de sílabas, segmentação.
- P - C... como é que se pode desenvolver essa consciência?
- E - Pois, tinha que se ir desenvolvendo mais actividades de m... por exemplo, no âmbito da expressão musical, no âmbito da dramatização, da... de desenvolvimento da construção de rimas, de lengalengas... que muitas vezes isso é desvalorizado e é importante para eles.
- P - No Primeiro Ano...
- E - ... ??? um bocadinho no Jardim de Infância, depois na escola... vai-se muito à letr... às letras!
- P - Quando é que se começa a observar que um aluno está a realizar uma iniciação à leitura? Que sinais é que ele evidencia ou que ?? ele apresenta?
- E - Em princípio deve ser o reconhecimento da... das letras...
- P - ... das letras...
- E - ... das palavras...
- P - ... identificar algumas letras...
- E - ... é, identificar pa... ler pequenas frases...
- P - ... pequenas frases...
- E - ... a descoberta... ??
- P - ... por exemplo, uma pequena frase que eles... que eles, lembras-te assim de alguma criança que tenha tido dificuldades e depois começou a ler uma pequena frase?
- E - ?? Aquelas frases do: "é o pato"...
- P - ... mmm...
- E - ... ou... ou "a tia tapa a pipa", assim umas frasezitas, pronto, com pa... com peq... com poucas consoantes.
- P - Mm! Pois! Aaa... e, e quando é que se c... quando é que se observa que uma criança realmente está a ter dificuldades na iniciação à leitura? Mas n... dificuldades, não do âmbito de... ?? enquadradas na Educação Especial!
- E - ?? As dificuldades dessas crianças começam logo no reconhecimento dos ditongos... e depois nem é tanto nas vogais que eles acabam, com mais tempo acabam por... interiorizar, mas é depois nas consoantes... no estudo das consoantes.
- P - E como é que se ultrapassa?
- E - Pois tem que se apelar a outro tipo de estratégias, lá está de... ?? de r... de associação de imagens a palavras, lotos de sílabas, de construção, composição e decomposição... aaa... as letras móveis, o recorte e a colagem de... de... na localização e associação a coisas do dia-a-dia deles... ?? muito por aí.
- P - E ao fim do Primeiro Ano, determinados casos, porque cada caso é um caso, poderão conseguir ultrapassar e até fazer reconhecimento de algumas letras em palavras consideradas significativas?
- E - Às vezes ?? sim.
- P - É? Tens... já tens algum caso...
- E - ... sim... às vezes sim...
- P - ... que... que tenhas de... da tua experiência, digamos?
- E - Sim, às vezes, às vezes com mais tempo, mais... aaa... concretização, às vezes ultrapassam.
- P - Aaa... conside...
- E - ... também com o envolvimento, às vezes, do Encarregado de Educação...
- P - ... de educação... é?
- E - Também, às vezes, pode... também às vezes pode ser um facilitador.
- P - As actividades que tens desenvolvido ao longo da tua acção pedagógica, nos diversos anos, nas diversas turmas são motivadoras?
- E - São.
- P - Podes falar apenas de um ou dois exemplos?
- E - São. Olha, há uma garota com... com Trissomia vinte e um...
- P - ... mas esse é um caso de Educação Especial, não é?
- E - Ah... de Educação Especial...
- P - ... assim... no Regular... sim...
- E - ... no Regular... aaa... então... é uma... uma... mais do que um, pronto. Crianças que demonstraram muitas dificuldades e um ritmo muito lento, porque eram, pronto, obedeciam àquelas condições: muito imaturas, pronto, queriam ainda muito brincar, mas aos poucos, pronto, ?? essas... essas metodologias foram adquirindo mais autonomia e mais desenvolvimento e até conseguiram fazer o Primeiro Ciclo razoável.
- P - Que estratégia é que utilizaste logo no Primeiro Ano?
- E - Era muito e... muito do que eu já disse. Era respeito pelo ritmo, era brincar muito com as letras... era...
- P - ... portanto materiais...
- E - ... materiais, imagem, palavra, r... construção, histórias... aaa... muito...
- P - ... captar o gosto, não é?
- E - ... muito o brincar com as coisas... o descobrir, o pôr no... no... na... no... no placard, os progressozitos, que foram construindo, muito dos rótulos de... da... das coisas...
- P - ... mmm...
- E - ... procurava sempre que o encarregado de educação fizesse o mesmo em casa, que até colasse no frigorífico, as palavras com as letritas que eles iam trabalhando e foi resultando.
- P - E o que dizem os documentos, se conheces, o que dizem os documentos orientadores do Ministério da Educação, os Programas em relação aos objectivos a atingir... aaa... no âmbito da leitura, da Língua Portuguesa para o Primeiro Ano?... documento que... sabemos que as competências vão sendo adquiridas ao longo dos quatro anos mas para o Primeiro Ano, o que é que... que objectivos é que se trabalham, no fundo, no âmbito da leitura, que já sabemos que é transversal?
- E - Pois, eles... aaa... eles têm muito, mui... n... no Programa que ainda está em vigor têm muito as estratégias de... globais, de aprendizagem e d... e é muito... não é assim tão específico por ano, porque...
- P - ... pois...
- E - ... eles depois no Segundo Ano é que praticamente lhes é exigido a competência da leitura...
- P - ... mmm...
- E - ... eles ao Primeiro Ano nem é, pronto, não é tanto...
- P - ... a leitura...
- E - ... não é tão exigido... é mais o reconhecimento.
- P - Mmm. E... estava aqui... aaa... est... esta pergunta é um bocadinho repetida... aaa... portanto o que fizeste para que ??? já foste... já foste...
- E - ... já...
- P - ... dizendo, não é? Aaa... também, já vimos a transversalidade... que umas dificuldades poderão implicar...
- E - ... dificuldades...
- P - ... dificuldades noutras áreas...

- E - ... claro, claro...
- P - ... que são interligadas. Aaa... c... c... como se faz um despiste... como é que... quais são os sinais de que uma criança vai ter dificuldades na... na leitura? Tens uma primeira turma que te aparece... um Primeiro Ano, que não conheces ainda as crianças... quais são assim os sinais ou que evidências é que elas podem... deixando passar?
- E - Eu acho que...
- P - ... que tu te apercebes?
- E - Começa logo na... na identificação das vogais.
- P - É?
- E - Começa logo na identificação das vogais. Se não se estiver atento, se o professor não... estiver atento, logo aí, não ficando bem consolidadas e eles não tendo bem a noção do "a", por exemplo do "a" no início, do "a" nomeio, do "a" no fim... aaa... c... vai logo significar que depois com as consoantes vai trazer dificuldades.
- P - E aí, portanto, optas pelo método mais global...??? ... vivências...
- E - ... pois, dou muita importância à aprendizagem das vogais.
- P - Das vogais, antes das consoantes... enquanto não aprenderem as vogais não passas para consoantes ou... ou passas?
- E - Passo mas é só nesse sentido do global...
- P - ... do global, das palavras significativas...
- E - ... sim, mas a aprendizagem em si...
- P - ... sim, sim...
- E - ... não, não, não, não ?? enquanto eles ??...
- P - ... e numa criança que não consegue... aaa... identificar uma minúscula, mas identifica uma maiúscula, uma... uma vogal maiúscula, trabalhas essas vogais maiúsculas ou tentas que a criança consiga as minúsculas?
- E - Também tento que consiga as minúsculas...
- P - ... também tentas, não é?
- E - ... senão depois, aumenta a dificuldade...
- P - ... a dificuldade... vai-se trabalhando as maiúsculas e um pouco as minúsculas também, não é?
- E - ?? Associando.
- P - Estamos a terminar a nossa entrevista. Vamos... aaa... então entrar assim no último "blocozinho" e queria-te perguntar se achas que uma investigação no âmbito desta temática, pode trazer contributos, para a prática docente?
- E - Ah, sem dúvida, sem dúvida! Nunca é demais, é uma... é uma temática muito, muito fundamental, devido à transversalidade da Língua Portuguesa em todas as áreas e da importância da leitura e da escrita, p'ra, p'ra vida do dia-a-dia. É fundamental, p'ra, p'ra tudo, em todos os sentidos e, e eu acho que nunca é demais despertar para esta problemática, porque é uma grande dificuldade que continua a t... a persistir, que persiste. No Primeiro Ciclo é realmente a dificuldade da leitura e da escrita.
- P - E a diferenciação pedagógica... aaa...
- E - ... e de que forma é que se combate, pronto... e como... e como se operacionaliza a diferenciação pedagógica, este... este, esta sensibilidade de não ver os garotos todos por a mesma, pelo mesmo prisma. O manual escolar também... aaa... devia existir mais como recurso, não como determinante na metodologia porque eles não têm todos o mesmo ritmo nem a mesma maturidade e o manual imprime muito...
- P - ... ?? imprime um ritmo!...
- E - ... imprime um ritmo! Aaa... há outras estratégias, pronto, que deviam ser... aaa... pronto, que se devia apelar mais e, e... e valorizar como a... o ensino de pares... o... o...
- P - ... mas um professor, numa turma do Regular, por vezes sozinho, com uma turma de vinte alunos, consegue fazer diferenciação pedagógica?
- E - Conseguir, consegue. Tem é que imprimir outra dinâmica, portanto fazer trabalho de grupo, porque há... pronto, se um grupo de alunos consegue ter mais autonomia e consegue evoluir mais autonomamente, esse grupo não precisará tanto da dependência do professor, mas aí já ficaria mais espaço... ??? o computador não devia ser usado como... como... esporádico, deveria ser mais...
- P - ... as novas tecnologias também são motivadoras...
- E - Também e facilitadoras...
- P - ... e facilitadoras também...
- E - ... também... porque eles também...
- P - ... através dos jogos...
- E - ... porque eles estão na era ?? da informática...
- P - ... pois...
- E - ... e então, pronto diversifica... a diversificação de materiais, pronto. Há crianças que através do jogo podem estar a aprender. Se houvesse esses jogos ou mais, pronto outro tipo de trabalho que não só a ficha e o manual.
- P - Não só... mmm! Diversificando também se vai observando o que é que capta mais o interesse da criança de forma a que ele aprenda melhor, não é?
- E - Pois!
- P - E que limitações é que, uma investigação neste âmbito poderá ter? Assim... quais poderão ser as limi... os benefícios já fomos falando...
- E - ... as limitações é as dificuldades com que se... com que se depara, não é? Porque a form... os professores continuam a sair com as licenciaturas sem virem muito desportos para esta realidade.
- P - Mmm!
- E - E isso acaba por tocar um bocadinho a sensibilidade.
- P - Então pensas que a formação deveria ser revista também...
- E - ... sim, sim...
- P - ... neste âmbito... ?? dos professores... aaa... nos aspectos ?? de encontrares melhores estratégias se bem que os casos são sempre diferentes, mas de uns podemos... podemos encontrar respostas para outros, não é...
- E - ... é...
- P - ... nesta troca de experiências. Aaa... que contributos, do teu ponto de vista, é que os docentes que participam nesta investigação podem dar?
- E - No sentido de... de apelar a mais formação...
- P - ... mmm...
- E - ... tanto na inicial, como continua; mais... aaa... sen... sensibilizar as d... os Agrupamentos, as Direcções Executivas para grupos de trabalho, partilha de experiências... aaa... até mais recursos... aaa... materiais, que ainda nem todas as escolas têm...
- P - ... fala-se muito em diversificação mas por vezes os materiais também são escassos...
- E - ...nem em todas as escolas há computador...
- P - ...pois...
- E - ... não, não há internet...
- P - ... ?? novas tecnologias mas nem todas têm...
- E - ...não há rede, não há rede...
- P - ... pois...
- E - ... não há verbas...
- P - ... mmm... ?? E que pensas dos objectivos contemplados nesta possível investigação a desenvolver... aaa... s... faz sentido... é...?
- E - ... faz...
- P - ... é?
- E - Faz, é muito importante... aaa... ?? é ... problematizar ??
- P - ... é relevante, portanto...?
- E - É relevante...
- P - ... nesse sentido que já fomos também falando, não é?
- E - E é... e é... e é, pronto é importante valorizar a diferenciação pedagógica e problematizá-la, pronto.
- P - Mmm!
- E - De que forma é que se concretiza? E que tipo de estratégias, que tipo de recursos, que tipo de ...
- P - ... mmm...
- E - ... de acções, não é?
- P - Portanto na iniciação à leitura é importante porque a leitura, como já fomos vendo... é transversal... mmm... pronto, estamos mesmo a terminar. Queres referir mais algum aspecto que não tenha sido focado e que aches que pode ser relevante?
- E - Umm, penso que fomos...
- P - ... é...?
- E - ... focando assim o principal! As t... há um aspecto importante, as turmas acho que as turmas são muito grandes para... operacionalizar!
- P - E daí que os professores também...
- E - ...também...
- P - ... possam sentir dificuldade, não é?
- E - Sim, sim! Aaa... penso que, pronto que as turmas deviam ser menores porque vinte e quatro alunos ou... ter vinte pequenitos ?? são muitas crianças!



P – São todas diferentes. Diferenciar para cada uma delas, não é! Se bem que há sempre um grupinho de meninos que vai acompanhando, quase ao mesmo ritmo, embora as diferenças s... são ?? mínimas...  
E - ... sim, sim...  
P - ... mas mesmo assim...  
E - ... é... mesmo assim é...  
P - ... pode ser difícil!  
E – Pode ser difícil! Mesmo, por exemplo, eu apoio mesmo com o Três e os garotos do Três, numa turma tão grande é impossível que o professor...  
P - ... trabalhas, em contexto de turma...  
E - ... sim, sim...  
P - ... essas crianças que têm ?? dificuldades no âmbito do... da Educação Especial? Portanto, é um trabalho feito em pequenos grupos, também...  
E - ...também, também...  
P - ... ou é individualizado, na turma?  
E – Indiv... é as dua... as duas... vertentes... mas é muito difícil com uma turma grande...  
P - ... pois...  
E - ... porque há outras crianças também, que requerem muito apoio do professor e que, pronto, eu acho que as turmas... devia ser, deviam ser reduzidas.  
P – Mmm! Pronto, vou-te agradecer, mais uma vez a colaboração, o tempo disponibilizado. Obrigada. E terminamos a nossa entrevista ?? obrigada.

#### Entrevista 6

P – Agradecer a disponibilidade para esta entrevista. De referir que estamos a utilizar o uso do gravador com o seu consentimento... aaa... e então explicitar, de uma forma breve, qual é o problema, qual é o objectivo e os benefícios que se pretendem com... com este estudo que... que se pretende fazer. Aaa... então o qu... o que se pretende é, compreender, no f... um problema, que se pode considerar, não é? Que é, a iniciação à leitura pode ser um problema para as crianças que iniciam a escolaridade; agora, será que há contributos em utilizar uma pedagogia diferenciada para... aaa... minimizar essas dificuldades que possam aparecer? Sem ser dificuldades enquadradas na Educação Especial, não é? Aaa... Será que há, então, contributos na utilização dessa pedagogia e os benefícios, no fundo, são aprender mais com os t... com as vossas... t... testemunhos entre aspas...  
F - ... sim...  
P - não é? Com... com as vossas... aaa... contributos, me... mediante estas entrevistas. E também, se possível, contribuir também, para outros docentes!  
F – Claro.  
P - Apreendemos todos uns com os outros, portanto é nesse sentido, pronto. Pedir-lhe, então, a... a sua colaboração, assegurar a... a confidencialidade da... da sua identificação, bem como da escola, como do Agrupamento onde exerce funções e... e, então, começaria por pedir que me falasse um pouco das suas experiências a nível da formação, do percurso académico, da... idade, anos de serviço, s... teve ?? sempre no Ensino Regular, se também teve experiência na Educação Especial, ponto, assim uma breve caracterização do seu percurso.  
F – Eu tenho trinta e nove anos, tenho catorze anos de serviço... aaa... estive... tirei o curso de Português/Inglês. Estive já a trabalhar no Segundo Ciclo e no Primeiro, no Regular e também já estive na Educação Especial, um ano. Aaa... passei já por muitas escolas, já conheci muitos alunos, muitos encarregados de educação, não sei se quer que diga mais alguma coisa?  
P – Pronto, é mesmo só assim esse percurso, portanto...  
(risos)  
??  
P - ... teve na... na... tem... tem estado sempre no Oficial a leccionar?  
F – Sim, sim, sim, sim, sim.  
P – Pronto... aaa... e já me disse quantos anos de tempo de serviço!  
F – Sim, catorze...  
P - ... que eu estava aqui a mexer no gravador e faltou-me essa informação. Ok, então, e também teve alguma experiência já na Educação Especial...  
F - ... sim, estive um ano.  
P – E, no Apoio Educativo, também?  
F – Aaa... no Apoio Educativo, não.  
P - Não!  
F – Não.  
P – Mas tem a Especialização?  
F – Não.  
P – Ah! Não. Esteve na Educação Especial mas sem...  
F - ... ainda se podia concorrer sem...  
P - ... pois... sem Especialização...  
F - ... sem ser especializado... era... era... precisamente.  
P – Aaa... e então fez... fez o seu curso já há quantos anos?  
F – Há catorze.  
P – Há catorze...  
F - ... sim, sim...  
P - Ok... e desde então tem estado sempre no Oficial?  
F – Sim, sim, sim.  
P – E es... este conceito de diferenciação pedagógica já... já se... aaa... f... já foi falado, já era um conceito que durante o curso tiveram conhecimento?  
F – Sim, então temos que... que... que adaptar as pedagogias ao... aos alunos que temos.  
P – Mmm! E, em relação aos documentos orientadores para a prática pedagógica no Primeiro Ciclo... aaa... fala nest... neste conceito? Nos documentos... aaa... nos Programas para o Primeiro Ciclo, por exemplo...  
F - ... não os Programas são... os Programas é só um Programa e depois ?? nós é que vamos adaptando consoante as necessidades ?? dos alunos.  
P – Qual é assim o documento orientador... o que é... aaa... no Pré-Escolar há as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; p'ró Primeiro Ciclo o que é que há?  
F – P'ró Primeiro Ciclo... há as Planificações mensais, anuais... mas depois nós posteriormente fazemos a diária.  
P – Mas baseiam-se então é nesses programas que vêm do Ministério?  
F – Sim, sim.  
P - E, não há assim outro livro, outro... outro documento que... que oriente a vossa acção pedagógica?  
F – Penso que não ?? (tom sumido).  
P – Aaa... portanto nesses... nesse... nesse documento se calhar, não tem assim a noção de que venha referido este conceito, não é?  
F – Penso que não.  
P – Foi mais no curso então, que teve conhecimento!? Portanto, catorze anos, não é? Não é muito tempo mas já se falava n...  
F - ... sim, quer dizer, pronto, eu tirei, tirei Português/Inglês mais virado p'ro Segundo Ciclo. Comecei no Segundo Ciclo, entretanto concorri ao Primeiro, fiquei, depois até acabei por gostar mais e f... fiquei no Primeiro Ciclo.  
P – Ficou no Primeiro.  
F – Foi.  
P – E tirou onde? Foi aqui em Coimbra?  
F – Na Guarda.  
P – Na Guarda.  
F – No... ??  
P – E... e... e ao longo da sua prática pedagógica esse conceito f...aaa... foi... foi fazendo sentido... foi...  
F - ... sim, sim, sim...  
P - ... que... acha que há alguma relevância, alguma importância?  
F – Acho que sim.  
P – Em que... em que medida é que...  
F – Porque é assim: as crianças não são todas iguais nem aprendem todas da mesma maneira, não é? E... e acho que é importante arranjar estratégias para eles conseguirem o mesmo que os outros, digamos assim.  
P – Então... ?? na iniciação à leitura... aaa... que estratégias é que utiliza?  
??  
F – Pronto, o normal é... é, inicialmente, através de imagens, imagens, associar a letra à... que se está a dar, àquelas imagens ou a sílaba, assim deste... deste género (referiu, apontando para o placard exposto).  
P – Mmm!

- F - ?? a palavra ao objecto e pronto, quando... quando os alunos realmente não conseguem, é mais difícil porque para além da imagem também já não há assim muito mais que se possa associar àquela... àquela palavra ?? ou àquela letra.
- P - Então, normalmente, eles aprendem assim com este método?
- F - Normalmente, é.
- P - É. E este método tem alguma designação ??... é o método analítico sintético, é o método global... ?
- F - Não. Global, não é.
- P - Global não é.
- F - Não.
- P - Então... aaa...
- F - ... depois há o método das vinte e oito palavras, também...
- P - ... mmm... como... como é que... pode descrever assim...
- F - ... esse método das vinte e oito palavras...
- P - ... já utilizou...
- F - ... eu nunca trabalhei com ele, mas penso que é... aaa... associam a palavra àquela... àquela imagem e depois com essa palavra, vão dividindo a palavra em sílabas e... e depois com essas sílabas dessa palavra que já memorizaram e... e com outras, depois constroem outras palavras...
- P - ... outras palavras...
- F - ... e, por aí fora.
- P - Ah!...
- F - Nu... nun... pronto... assim... nunca utilizei mas tenho... tenho assim uma vaga ideia.
- P - ... nunca senti necessidade de utilizar?
- F - Não, ainda não.
- P - Então, normalmente, assim num... num grupinho normal de crianças que estão a iniciar a escolaridade é este método que utiliza ?? (apontando para o placard)?
- F - É... uuu... pronto, depois com aquela letra (apontando para o placard)... outras palavras com a mesma letra e pronto são figuras...??ao acaso... e depois outras palavras que tenham a mesma letra.
- P - Ok...pronto... aaa... pronto... e... e dentro de um gru... e eles aprend... vão aprendendo mas como é que observa que não aprendem todos da mesma maneira ou que...
- F - ... pronto, quer dizer, eu até agora nunca tive nenhum que n... que assim não conseguisse...
- P - ... pois...
- F - ... pronto, só que ?? há miúdos que, por exemplo...
- P - ... é mais os ritmos...
- F - ... é... é...
- P - ... têm ritmos diferentes, não é?
- F - É mais nesse aspecto.
- P - Enquanto uns aprendem ?? logo...
- F - ... ?? mais depressa, pois, exactamente...
- P - ... outros demoram um pouco ??
- F - ... depois há outros que ainda mesmo apesar de verem as letras associadas à imagem... ?? depois tr... já chegam a um certo ponto que já trocam...
- P - mmm...
- F - ... uma letra pela outra.
- P - Mas assim na iniciação à leitura mesmo no Primeiro Ano... aaa... eles aprendem, portanto, as letras, não é? Do... do alfabeto, vão aprendendo...
- F - ... sim... associada à letra vão logo pelas ??sílabas... depois, por exemplo, depois de dar o "p", o "t" e o "l"... c... misturando estas sílabas, já dá para formar palavrinhas...
- P - ... mmm...
- F - ... e eles vão escrevendo, pronto e até agora têm conseguido ??...
- P - ... têm apreendido. Aaa... e... e este conceito te... alem de... de... de... de que lhe foi também transmitido no curso, mas tem pesquisado, tem sentido necessidade ou não tem senti...
- F - ... até agora, não...
- P - ... não tem sentido necessidade...
- F - ... não.
- P - Não tem sentido de aprofundar mais...
- F - ... pronto, salvo para casos de... de Educação Especial...
- P - ... pois...pois...
- F - ... como é o dest (omissão do nome da aluna).
- P - Aaa... então não sente assim necessidade de formação...
- F - ...talvez...
- P - ... é...
- F - ... arranjar estratégias... não sei, conhecer estratégias diferentes... pelo facto de nunca ter assim tido muita necessidade não quer dizer que não venha a acontecer.
- P - Pois. Aaa... pronto ia-lhe pedir assim alguns exemplos de estratégias que utiliza, não sei... não sei se este ano se noutros anos. Em catorze anos, não sei se há assim... se se lembra assim de alguns exemplos, mesmo... estratégias diferenciadas... alg... assim concretamente o que é que faz, quando... quando algum tem um ritmo um pouco diferente dos outros.
- F - Pois, mas até agora ainda não (risos)...
- P - ... não tem necessidade mesmo...
- F - ... nunca me assim aconteceu... não... não...
- P - ... é bom, em catorze anos ter tido assim turmas muito...
- F - ... não porque eu... eu é assim tive este ano... tenho este ano o Primeiro Ano e tive há dois anos...
- P - ... mmm...
- F - ... normalmente era sempre o Segundo Ano, o Segundo Ano...
- P - ... o Segundo Ano que já estavam, portanto...
- F - ... era, era, era pronto, não havia tanto aquela necessidade de... de iniciar a leitura porque já sabiam.
- P - Pronto, portanto a metodologia é... é normalmente esta; materiais... que materiais é que utiliza?
- F - Isto. Estes cartazes (apontando para o placard)...
- P - É... os cartazes com imagens...
- F - ... sim, sim, sim... sim...
- P - ... e o manual, possivelmente...
- F - ... sim, sim, o manual sempre... ??
- P - ...utiliza o manual com que regularidade? E... e as novas tecnologias, também, não?
- F - Sim, de vez em quando, escrevem no computador...
- P - ... escrevem no computador. Acha que os ajuda também, esse tipo de...
- F - ... acho que sim.
- P - E... e jogos... jogos... aaa... sem ser no computador, aqueles jogos, tradicionais, digamos.
- F - As vezes, esporadicamente. Não é uma coisa que se use todos os dias...
- P - ... não usa tão...
- F - ... não...
- P - ... não usa...
- F - ... assim diariamente não.
- P - Já não usa muito. Acha que eles não s... não têm necessidade, então!
- F - Não. Por exemplo estes aqui não têm necessidade assim de nada disso, estes do Primeiro Ano (risos).
- P - Portanto neste grupo e noutro que já teve do Primeiro Ano... aaa... quais são assim os facilitadores que... que observou, para eles... como eles aprenderam bem, não é, a ler e... o que é que cons... o que é que acha que contribui para isso também?
- F - Talvez o facto de... de... de no Jardim já terem conhecimento de algumas letras.
- P - Eram todos alunos também...
- F - ... eram...
- P - ... já tinham frequentado?
- F - Sim.
- P - E sem ser esse, assim outro factor, o que é que considera que é importante para as crianças que iniciam a escolaridade que... p'ra aprender a ler...com suc... com sucesso também??...

- F - ... também a ajuda dos pais, em casa...
- P - ... a ajuda dos pais, também...
- F - ... sim, sim.
- P - E...
- F - ... e, pronto, o ir na rua e perguntar o que é que está escrito além e tentar ler, identificar as letras que estão naquela palavra ou na outra... mesmo que não saibam ainda ler, pronto, depois acabam por associar as letras à palavra e acho que isso também desenvolve.
- P - E eles vêm motivados para aprender a ler?
- ?? (tom de voz muito baixo)
- F - Vêm, vêm.
- P - Vêm! Isso também é um... é importante, não é?
- F - É.
- P - É um factor que... que... que ajuda... o interesse deles! E quais é que são assim os inibidores, o que é que ... nos casos em que... ?? porque dentro da turma há sempre um ou outro...
- F - ... que não consegue... pois...
- P - ... que está um pouco menos motivado... isso pode dever-se a quê?
- F - Aqui estão só dois.
- P - Aqui são só dois do Primeiro Ano?
- F - Sim (tom de voz muito baixo).
- P - E na outra turma que teve...
- F - ... ah, já não sei... ah já não sei!... sei... sei... eram dezanove ou vinte.
- P - Desses dezanove ou vinte...
- F - ... também eram todos muito bons alunos!
- P - Muito bons alunos!
- F - Tinha também um miúdo ?? com Trissomia vinte e um mas pronto, ele aprendeu a ler... ?? doutra maneira com a professora de apoio...
- P - ... mmm...
- F - ... pronto, esse também através de... de associada à palavra aquela imagem e depois ele acabou por memorizar as palavras...
- P - ... não era talvez o método das vinte e oito palavras mas... ?? talvez o global...
- F - ... não...era mais ou menos parecido... era... era mais o global...
- P - ... partia da palavra...
- F - ... era... mas também conseguiu, conseguia ler, pronto, só aquelas frasezinhas para ele, mas conseguia.
- P - Só aque... pois.
- F - O resto dos outros...
- P - ... depois não generalizava, se calhar!?
- F - Não. Os outros até eram bastante bons alunos. Também não tinha assim nenhum que não... tivesse aprendido a ler.
- P - Ok... aaa... pronto... apesar de ter tido anos com... com sucesso, não é... est... estas duas turmas... que é muito bom...
- F - ... poderá... pois... poderá não acontecer, no futuro...
- P - ...aaa... pois... acha que realmente fazer... estar atento a cada caso... aaa... perceber como é que cada um aprende... que ritmos de aprendizagem é que têm... aaa... é importante...
- F - ... acho que sim.
- P - Aaa... consegue observar isso numa turma... nessa turma que teve...
- F - ... sim, sim, sim, sim.
- P - Que diferenças é que observou...
- F - ... pronto há aqueles que, que...
- P - ... apesar de serem todos muito próximos!
- F - Há sim... há aqueles que só se limitam a ler aquilo que vão aprendendo no dia-a-dia mas depois eu tinha miúdos que, que me apareciam já com textos grandes e queriam ler... porque queriam ?? sem ainda terem dado as letras todas, por exemplo. Eles liam tudo. Pronto, também já vai se calhar, de... não sei... de... de casa ou não sei.
- P - Pois.
- F - Porque parecendo que não, o pai a dizer "ah, lê lá p'ra mim, que... que eu quero-te ouvir ler" ou qualquer coisa. Se há outro que vai coitadinho com... com uma frasezinha ou uma palavra e se ?? diz assim: "ai, não me chateies agora, que eu agora não tenho vagar p'ra te ouvir", também acaba por desmoralizar e já não ter aquele interesse em aprender cada vez mais.
- P - E tinha... e tinha a noção de que... de que isso poderia acontecer na família, como é que se apercebia desses...?
- F - Tinha porque eu... pronto, às vezes os miúdos eram assim muito, muito extrovertidos e gostavam muito de conversar e eu às vezes dizia assim: ah, agora vão ler estas frasezinhas em casa, quando chegarem a casa vão ler p'ra mãe, quando estiver a cozinhar e tal. E... e uma vez houve uma mãe que disse: "Ai, ele foi-me p'ra casa, que eu estava a passar a ferro e ele queria ler porque queria e eu depois disse que se fosse embora, que eu agora não podia ouvir". Pronto e o miúdo chegou à escola assim um bocadinho triste porque a mãe não... não o tinha querido ouvir.
- P - Ai dá p'ra ver como é que... se a família...
- F - ... é...
- P - ... os... os... os acolhe ?? e motiva também e os incentiva, não é?
- F - Pois, porque se por exemplo vão p'ra casa ler uma palav... uma frase... uma palavra e depois até...
- P - ... são desmotivados...
- F - ... são desmotivados, pronto... perdem o interesse e pelo contrário quem diz ?? assim: "olha vê lá se sabes ler agora esta ou aquela?" pronto, é... é diferente.
- P - ... participam mais... ?? E em relação à consciência fonológica poderá ser... desenvolveu com... com esse grupo ou... tem... tem assim, alguma experiência, também nessa...
- F - ... não...
- P - ... não... não sentiu necessidade de... de desenvolver!? Acha que... que é um factor também que pode ser um facilitador para a iniciação à leitura?
- F - Sim, acho que sim, acho que sim.
- P - É? Mas portanto não... não... não tem desenvolvido especificamente...
- F - ... não...
- P - ... nesse sentido, actividades para...
- F - ... não.
- P - Nem este ano...
- F - ... não... ?? são, são...
- P - ... também tem só estes dois...
- F - ... são... são até jeitosinhos estes meninos...
- P - ... são bons...
- F - ... são... são.
- P - Ok... aaa... co... como é que se percebe que um aluno já está a ler? Já está... que... que sinais é que... é que eles, não é... sendo professora, portanto percebe logo, que um aluno está a começar a ler. Como é que isso se... se observa? A iniciação, mesmo no Primeiro Ano?
- F - É difícil responder (risos)... pois... aaa... eu ?? que en... primeiro as vogais, depois junta as vogais e... não sei... não sei explicar.
- P - Parte-se sempre das vogais primeiro?
- F - É, é, é.
- P - E depois... depois das vogais?
- F - Vogais, ditongos e depois é as consoantes.
- P - Os ditongos e depois as consoantes. E... e porquê as vogais, primeiro?
- F - Pois, não sei... porque, porque, porque sem as vogais as consoantes não se liam.
- P - Ok... e... e, e há assim alguma ordem também nas vogais ou...
- F - ... aaa... há, há. Primeiro é o "i", depois o "u", o "o", o "a", o "e".
- P - E também há alguma razão p'ra essa... ordem?
- F - Eu penso que tenha a ver com o traçado... aaa... porque por exemplo o "i" é o mais fácil...
- P - ... parece ser o mais fácil...
- F - ... depois o "u" é dois "iis", o "o" acaba por ser só uma rodinha com aquela ?? e depois o "e" é mais difícil de fazer...
- P - ... o "e" é mais difícil?
- F - É mesmo... é... o "e" é mais difícil.
- P - Mmm! E as consoantes a seguir são...
- F - ... as consoantes é: primeiro é o "p", o "t", o "l"... aaa... há livros que depois trazem o "d", outros trazem o "m" mas pronto, anda assim mais ou menos por essa ordem.

- P – E, e porquê, também?
- F – Porque... eu penso que deve ser, porque... aaa... juntando o “p” com o “a”, pode-se juntar com o “o”, com o “au”, com o “e” e fazem-se ?? várias palavras...
- P – ... mmm...
- F – ... só com o “p” e as vogais. E com o “t” e as... só o “t” e as vogais já não há tantas...
- P – ... “p” é a que tem mais...
- F – ... é, é. E com o “t” e só as vogais também já não há, já há menos, e depois com o “d” e as vogais ainda menos há e então deve s...
- P – ... deve ser por isso...
- F – ... pronto, penso eu que seja por isso... nunca... nunca (risos) me debrucei sobre esse assunto.
- P – No ?? curso nunca... nunca vos explicaram...
- F – ... não, não...
- P – ... o porquê desta... destes aspectos ??...
- F – ... não porque eu, não... não foi bem isto que eu aprendi...
- P – ... pois, pois... foi, foi...
- F – ... pois... foi mais o Inglês e a Língua Portuguesa mas diferente disto tudo... que era suposto...
- P – ... pois...
- F – ... p’ra saberem ler e escrever quando chegassem ao Quinto Ano...
- P – Portanto a vossa formação enquanto professores do Primeiro Ciclo fica...
- F – ... pois... é assim, eu só no primeiro ano é que estagiei na... na escola primária...
- P – ... mmm...
- F – ... e foi mesmo só no terceiro período...
- P – ... foi muito pouco tempo!?
- F – Foi, foi muito pouco tempo! Depois no Segundo, Terceiro e Quarto...
- P – ... então o curso ensina o professor do Primeiro Ciclo a ser professor do primeiro Ciclo?
- F – Pois, eu não sei, eu não tirei o Primeiro Ciclo!
- P – ?? Pois!
- F – Eu não tirei o Primeiro Ciclo!
- P – Ficam com habilitações p’ra ser professores do Primeiro Ciclo mas não são...
- F – ... não...
- P – ... portanto... ??
- F – ... é Segundo Ciclo.
- P – Ok... pronto... aaa... é o sistema também, não é?
- F – Pois, exacto... eu como tinha habilitações p’ra dar no Primeiro e no Segundo, comecei pelo Segundo mas depois dei um ano no Primeiro e acabei por até gostar e fiquei pelo Primeiro sempre.
- P – Aaa... e... e consegue-se perceber quando uma criança está a aprender a ler... assim ?? sinais, olhando p’ra ela... aaa... ela... são mais participativos...
- F – ... ah, sim...
- P – ... colocam mais dúvidas...
- F – ... pois então quando se põe umas frases ou umas palavras, se o aluno diz logo: “eu quero ler”, é porque sabe.
- P – É porque sabe.
- F – Se está calado é porque talvez não saiba.
- P – Pois, portanto, isso também... se observa ??...
- F – ... se observa no Primeiro Ano... mas em todos.
- P – Mmm.
- F – Se estão calados e assim... é porque há ali qualquer coisa...
- P – ... estão com receio! E quando isso acontece o que é que faz? Que... o que é que... quais são assim...
- F – ... quando dou conta tento sempre fazê-lo responder.
- P – Mmm! Pede mais a intervenção deles, não é?
- F – Sim, sim.
- P – P’ra se aperceber também...
- F – ... sim, se realmente sabem ou não...
- P – ... quais possam ser as dúvidas que têm...
- F – ... e quais as dúvidas que têm.
- P – E quais são assim os objectivos a atingir na iniciação à leitura, do Primeiro Ano o que é que eles... devem aprender... até onde?
- F – É essencialmente ler com clareza e tentar...
- P – ... já ler com clareza no Primeiro Ano?
- F – Sim, sim.
- P – Já é um objectivo?
- F – Sim.
- P – É?
- F – É.
- P – Aaa... portanto os objectivos é que realmente eles já no Primeiro Ano consigam... aaa... ter... atingir a competência do... do... do ler, da... da leitura autónoma.
- F – Sim... autónoma.
- P – Aaa... voltando então aaa... ao caso que tem de Educação Especial, uma vez que também temos a... preocupação de perceber um pouco dess... dessas dificuldades, embora não se centrando nelas... aaa... essa, essa menina que tem... no outro ano não teve, na outra turma que teve o Primeiro Ano, não teve crianças com necessidades educativas especiais?
- F – Sim, tinha um aluno de... com Trissomia Vinte e Um.
- P – Ah! Sim e que aprendeu por esse método que já falámos...
- F – ... sim, sim.
- P – E este ano... aaa... qual é assim o diagnóstico?
- F – Este ano há uma... tenho uma que... que eu penso que consegue ser pior do que esse aluno com Trissomia Vinte e Um, porque é assim, ela andou aqui, já o ano passado, este ano, até ao Natal só com as vogais e os ditongos.
- P – Está no Segundo Ano então... mas ficou retida no Segundo, ou não...
- F – ... não, vai ficar.
- P – Ah vai... apesar de ter Educação Especial, vai ficar.
- F – ?? Sim.
- P – Pois.
- F – Aaa... depois começou em Janeiro com o “p”, até conseguia ler alguma coisinha, chegou ao “t”, parece que...
- P – ... esqueceu...
- F – ... descaiu por ali abaixo. Já não sabia qual era o “p”, já não sabia qual era o “t”, já não sabia qual era o “a”, já não sabia nada.
- P – Esq... não retém informação, não é, se calhar!?
- F – Não, não, nada, nada.
- P – Mas qual é o problema a nível da saúde... o que é que...
- F – Não, não sabemos.
- P – Não têm relatórios médicos?
- F – ?? É assim, ela, ela anda em Coimbra, mas só agora é que ela começa a ser lá seguida...
- P – ... mmm...
- F – ... portanto, ainda não existem relatórios médicos... que consigam dizer...
- P – ... p’ra já é o quê? Atraso de Desenvolvimento, se calhar...
- F – ... sim, sim...
- P – ... Dificuldades Graves de Aprendizagem...
- F – ... sim. Ainda não há nenhum que nos diga especificamente o que é que ela tem, qual é o problema dela.
- P – Portanto ela neste momento ainda não está a... a ler...
- F – ... pouquinho, pouquinho...
- P – ... se calhar lê o nome dela... identifica o nome dela...
- F – ... sim...
- P – ... e escreve o nome dela?
- F – Sim, escreve.

- P – E dos outros colegas?  
F – Não, não!  
P – Não... nada...  
F – ... nada... e escreve: “pa”, “papa”, “o pai”...  
P – ... e que estratégias é que utiliza? Escrever se calhar até copia, escreve bem não é, só que depois ler...  
F – ... se eu lhe der a imagem ela, ela...  
P – ... associa...  
F – ... escreve nome...  
P – ... mmm...  
F – ... e consegue ler... se eu lhe fizer uma frasezinha s... muito simples ela consegue ler.  
P – Por exemplo: “é o pai” ou “é a pá”...  
F – ... sim, “o pai papa”; “é o popó e o pai” ou pronto, assim. Mas ainda só o “p”; as do “p” estão assim, assim; as do “t” e as do “l”, um dia sabe, outro dia não...  
P – ... outro dia não. E o que é que... o que é que fazem, qual é o trabalho que... que...  
F – ... aaa... es... est... p’ra esta aluna fiz uns cartazes que tenho além com... com... pequeninos... aaa... com as... aaa... com os desenhos todos das, das palavras que têm o “p” e depois fiz um outro cartaz com essa palavra, manuscrita e impressa, p’ra ela associar a palavra a cada uma dessas imagens ??...  
P – ... pois porque o próprio formato da letra é diferente, não é? A letra impressa, a letra manuscrita...  
F – ... que ela por vezes também não associa uma à outra...  
P – ... também não associa uma à outra porque elas são diferentes...  
F – ... é...  
P – ... por isso deve-lhe fazer confusão. E a nível de Educação Especial que medidas é que ela tem?  
F – Aaa... é a alinea... não sei de cor.  
P – Tem Adequações Curriculares Individuais... ?  
F – A c) a d)... a f) acho eu.  
P – Mmm! E tem Adequações no Processo de Avaliação, se calhar, não é?  
F – Sim.  
P – E essas... e ela tem Adequa... tem... ela tem portanto Adequações no Currículo...  
F – ... nesse Programa Educativo Individual...  
P – ... não é? Tem Adequações e fez essas Adequações para, juntar ao Programa dela... Educativo Individual?  
F – Sim, sim, sim.  
P – Portanto é... ela está a seguir, está a acompanhar essas adequações?  
F – Aaa... não, não porque pronto, ela é assim, ela hoje é capaz de ler aqui: “é o pai” e se for preciso daqui a meia hora já não diz nada. Não sei parece que tem assim uns momentos de...  
P – ... de memória, talvez, não é, que...?  
F – E! É ?? Depois já diz que o “p” é o “t” e é o “l” e é o... e letras que ainda nem sequer aprendeu...  
P – ... e essas dificuldades inter-relacionam-se com outras áreas, por exemplo, a Matemática...  
F – ... ah sim...  
P – ... Estudo do Meio?  
F – Sim, sim, sim!  
P – Sim! De que forma é que... ?  
F – ... a Matemática também, também é muito fraquinha, a Matemática!  
P – É capaz de identificar, se calhar, só...  
F – ... só, ainda só, só... vai fazendo contitas com os números até ao sete , mas se for preciso escreve um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete agora, mas depois daqui bocado já não s... já não consegue...  
P – ... não vai interiorizando e...  
F – ... é mesmo... não, não, não, não... não!  
P – É complicado ??... p’ra uma aprendizagem consistente, digamos assim...  
F – ... é!  
P – Portanto... aaa... no caso dela... agora já estamos mais centradas neste caso, não é? Ela teve algum Plano de Recuperação antes de ter o Programa?  
F – Não! (tom de voz muito baixo)  
P – Não! Já vinha... já vinha, se calhar...  
F – ... sim ??...  
P – ... da Pré...  
F – ... da Pré não, porque ela nem andou na Pré.  
P – Não! Ah não andou!?  
F – Não! Portanto, ela o ano passado no Primeiro Ano andou a... a fazer o que devia ter feito no Jardim...  
P – ... mmm...  
F – ... depois este ano teve que começar outra vez do princípio.  
P – Portanto não teve Plano de Recuperação...  
F – ... não...  
P – ... só... foi logo referenciada para a Educação Especial!  
F – Foi logo o ano passado referenciada, foi!  
P – E mesmo sem relatório medico, consegui ter... ?  
F – Eu, eu penso que sim... eu acho que até foi a professora que veio cá e que, pronto, que a referenciou. Depois entretanto começou a ir às consultas de Psicologia...  
P – ... ?? no Pediátrico...  
F – ... no Ped... em Coimbra e ali no Agrupamento.  
P – Estamos a terminar a nossa entrevista, vamos entrar só no... assim no bloco final... aaa... acha que uma investigação no âmbito desta temática, pode ter algum interesse...?  
F – Acho que sim.  
P – Perceber que contributos é que a diferenciação pedagógica pode ter na iniciação à leitura...  
F – ... acho que sim...  
P – ... em que medida? Quais acha que podem ser os benefícios, as limitações... ?  
F – Ah! Eu acho que pode-nos beneficiar na medida em que podemos aprender outras estratégias, outras metodologias p’ra lidar com este tipo de situações.  
P – Mmm! Aaa... que limitações é que pode ter, uma investigação deste... neste âmbito?  
F – Não sei... limitações!  
P – Aaa... limitações no sentido de que se calhar ... aaa... é um número reduzido, talvez de...  
F – ... de alunos ou de casos a estudar...  
P – ... por vezes ?? de casos não é ou...  
F – ... só se for isso, mas pronto as dificuldades...  
P – ... ou mesmo... gostaríamos de falar com mais professores mas não ?? essa...  
F – ... sim, se calhar mas para isso teriam que falar com todos p’ra ser uma coisa, pronto, já se sabe que...  
P – ... ?? disponibilidades ??...  
F – ... já se sabe que isto é sempre relativo, também...  
P – ... as condicionantes de tempo...  
F – ... exacto...  
P – ... também. Aaa... portanto ... aaa... nunca fez formação então nesta área, já... já tinha dito, então...  
F – ... não, nesta área, não.  
P – Acha que a formação dos docentes no início deve ser revista?  
F – Ah! Acho que sim, completamente!  
P – Aaa... em que aspectos?  
F – P’ra já a... a primeira coisa que deviam rever era os manuais, não é... penso que sim, porque... aaa... por exemplo... aaa... os... os manuais de todos os anos escolares nada têm a ver com as Provas de Aferição, por exemplo!  
P – Mmm!  
F – O tipo de exercícios que calha numa coisa e na outra nada tem a v... não tem nada a ver.  
P – As Provas de Aferição, do Quarto Ano!?  
F – Sim, do Quarto Ano. Se calhar começarem por rever...  
P – ... em relação ao Primeiro?

F – Nem, nem o livro do Primeiro, não sei! Porque há... há coisas que... ??  
P – ... também há muitos manuais, não é!?  
F – É, mas são quase todos mais ou menos...  
P – ... é?  
F – É, mais coisa menos coisa.  
P – Os que está a adoptar este ano, acha que não...  
F – ... é o tipo de textos que... o tipo de textos que se via nos livros há dez anos atrás, continuam a ser os mesmos textos que hoje existem.  
P – Porque é que acha que devia ser mudado então... assim concretamente!?  
F – Se... se queremos realizar a Prova de Aferição talvez adequar os manuais ao tipo de exercícios que aparecem nas provas.  
P – Mmm. E em relação ao Primeiro Ano, na... na iniciação à leitura, o que é que acha que poderia ser mudado... ou não?  
F – Bem ?? não sei, assim. Claro que há livros que trazem um tipo de exercícios mais... se calhar mais... puxam mais pelos alunos; há outros livros que nem por isso... por acaso, estes deste ano até são... são jeitosos.  
P – Mas os manuais são escolhidos por vós, também, não é?  
F – Aaa... não, já estavam escolhidos...  
P – ... já estavam escolhidos... Agrupamento ??...  
F – ... já.  
P – Aaa... do seu ponto de vista, acha que os docentes que participam nesta investigação podem então dar algum contributo realmente... que é importante usar esta metodologia ?? da... da...  
F – ... pois, eu acho que sim...  
P – ... entrevista?  
F – Acho que sim.  
P – E... e em relação aos objectivos contemplados nesta investigação... acha que são, portanto, são relevantes...  
F – ... pertinentes...  
P – ... sim, sim...  
F – ... acho que sim.  
P – Aaa... ok, então, se... se... há algum aspecto que não tenha sido focado que acha que deva... que deva ser...  
F – ... eu acho que está muito bem...  
P – ... também abordado...  
F – ... eu acho que está tudo muito bem (risos).  
P – Ok...  
F – ... eu acho que sim.  
P – Então, resta-me agradecer a colaboração, o tempo disponibilizado e finalizamos.  
F – De nada.  
P – Obrigada.  
F – Quando precisar, outra vez... (risos).

#### Entrevista 7

P – Então, queria, começar por agradecer a sua disponibilidade para esta entrevista...  
G – ... pois não ??...  
P – ... muito obrigada e... informar sobre o uso do gravador... aaa... que, portanto é com o seu consentimento.  
G – Certo!  
P – Aaa... então iria começar por explicitar, no fundo, o problema, o objectivo... os objectivos... aaa... do estudo...  
G – ... sim...  
P – ... que pretendo... desenvolver, aprofundar, digamos assim. Então... aaa... centra-se talvez na... na iniciação à leitura, não é?..  
G – ... mmm!...  
P – ... crianças que estão a começar a escolaridade obrigatória e que vão iniciar o processo da leitura...  
G – ... mmm...  
P – ... aaa... mas as crianças como não são todas iguais, não é? Somos todos diferentes...  
G – ... nós somos... todos... ?? (risos)  
P – Todos nós aliás, somos diferentes e as crianças também... cada uma delas aprenderá... aaa... com os seus ritmos de aprendizagem próprios, não é?..  
G – ... sem duvida!...  
P – ... à sua maneira... e... e possivelmente, então, será necessário adequar a pedagogia, ou seja, fazer uma pedagogia diferenciada!  
G – Sim.  
P – Então o que eu pretendo saber é se realmente... o objectivo deste estudo é perceber se haverá contributos da pedagogia diferenciada na iniciação à leitura? E, os benefícios do estudo, no fundo... o que se pretende é, é conhecer mais, para intervir melhor...  
G – ... sim...  
P – ... junto da... das crianças que estão a iniciar, portanto e talvez que... o... os pontos de vista, as perspectivas dos professores que aceitam... portanto, colaborar neste estudo, possa também ajudar... aaa... outros professores... quem sabe... um... um... um singelo contributo, não é?..  
G – ... é...  
P – ... ma... mas pronto, que possa de alguma forma... a... ajudar... aaa... e... e p'ra mim também que sinto necessidade de aprofundar...  
G – ... claro ??...  
P – ... o conhecimento, principalmente também... ess... esse aspecto. Pronto, então peço a sua colaboração...  
G – ... sim...  
P – ... assegurar também o carácter confidencial de... de... da identidade... aaa... da sua identidade... da instituição onde está... aaa... os dados, portanto serão, serão trabalhados no âmbito do trabalho... aaa... e iniciaria por... por lhe pedir para me dizer assim... falar um pouco sobre os seus dados, sobre a sua... o seu percurso, no fundo. O seu percurso, a sua formação...  
G – ... mmm...  
P – ... um pouco das experiências, percurso académico, a idade, se quiser dizer...  
G – ... mmm...  
P – ... quantos anos de serviço, se foi no Ensino Regular... n... se foi no... no Particular, se já teve experiência, se foi sempre no Oficial...  
G – ... mmm...  
P – ... na Educação Especial... pronto... fazer, no fundo, uma...  
G – ... mmm...  
P – ... uma breve caracterização ??  
G – Ora bem, então, eu tenho trinta e sete anos e já trabalho há dez anos. Não é assim muitos anos mas pronto já é alguns. Aaa... tenho trabalhado sempre no Regular e trabalhei, trabalhei durante dois anos no Ensino Especial, como professora de Apoio. E, nesse ano, houve um ano que eu trabalhei com uma menina com Síndrome de Down. Ela já tinha algumas noções de leitura mas teve que se aplicar uma pedagogia diferenciada p'ra essa criança que tinha o seu PEI, tinha a sua pedagogia diferenciada própria, certo? Aaa... depois ao longo dos outros anos, tenho tido Primeiro Ano, sinceramente não tenho tido assim grandes dificuldades. Os miúdos têm conseguido, aprender a ler e a escrever facilmente. Aaa... houve um ano, aliás há dois anos... sim, houve um menino que teve mais dificuldades e então... aaa... eu aproveitei o PNEP... ?? o PNEP para trabalhar os sons, que é...  
P – ... portanto, desenvolver a consciência fonológica...  
G – ... exactamente, exactamente... que penso que é uma parte muito importante para as crianças começarem a compreender o mecanismo da leitura e certo que é que ele desenvolveu bastante... com esses tipos ??...  
P – ... como é que... como é que se desenvolve? Essa formação ajudou...  
G – ... ajudou bastante...  
P – a desenvolver...  
G – ... ajudou bastante...  
P – ... essa consciência? Como? De que forma é que...?  
G – Aaa... tentava... aaa... repetir-lhe as palavras e ele repeti-las correctamente, que ajuda bastante. Também se fazia exercícios de, por exemplo, quando eles já começavam com aquelas palavrinhas: "o pato"... aaa... "a mala"... trocar as sílabas...  
P – ... as sílabas...  
G – ... p'ra ele tomar consciência... por exemplo, às vezes, o "ã" lê-se "á" mas no fim já se lê "a" e muitos deles não têm essa... essa consciência e isso ajudou-os bastante... ajuda-os bastante.

- P – Mmm! E... e que materiais é que utilizava, portanto, esses jogos de... de sílabas... ?? palavras?...
- G – ... sim, jogos de sílabas... as fichitas com os desenhos, p'ra eles também associarem a palavra ao desenho e umas sílabas móveis, também, p'ra eles depois juntarem...
- P – ... mmm... aaa... já que estamos a falar de pedagogia diferenciada... esse... esse conceito já foi... aaa... ao longo da formação, já foi sendo... aaa... desenvolvido na... na formação inicial?
- G – Nem por isso!
- P – Não!?
- G – Nem por isso!
- P – Aaa... onde é que... ?
- G – ... eu tirei em Torres Novas.
- P – Tireu em Torres Novas.
- G – Sim, num Particular. Depois mais tarde tirei a licenciatura em Mungalde, mas também nunca se falou muito...
- P – ... não, não se falou muito?
- G – Não! Acho que nós temos que tentar aplicar nós essa tal pedagogia adequada aos alunos.
- P – Porque, porque os documentos orientadores para o... o Primeiro Ciclo...
- G – ... mmm...
- P – ... contemplam ess... essa... essa... esse conceito, não é?
- G – Sim, sim! Aaa... mas, pronto, por vezes, acho que temos que ser mesmo nós a adaptar.
- P – Aaa... quais são os documentos orientadores do Primeiro Ciclo, por exemplo, para a Educação Pré-Escolar existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e no caso do Primeiro Ciclo o que é que vem do Ministério?
- G – ?? Vem também a própria programação, também.
- P – Vem a programação!
- G – Sim!
- P – Aaa... vêm portanto linhas orientadoras do Ministério!?
- G – Sim, também, também!
- P – Que depois são...
- G – ... depois nós fazemos ou semanal ou mensal. Costumamos fazer em Conselho de Docentes, todos juntos, dependendo do Agrupamento, não é?
- P – A planificação!?
- G – Exactamente.
- P – Aaa... então mas no seu entender o que é que se ent... o que é que... o que é que se pode perceber disto, da pedagogia diferenciada, o que é?
- G – É ten... p'ra mim, não é?
- P – Sim, sim.
- G – É assim, eu também ainda não apliquei muito porque sinceramente não tenho tido assim casos muito complicados, mas p'ra mim é tentar... aaa... adaptar o próprio Programa às dificuldades que os alunos têm.
- P – Mmm! E...
- G – ... eu não sei se lhe estou a conseguir responder porque a minha experiencia também ainda não deu para trabalhar muito essa... essa pedagogia...
- P – ... sim...
- G – ... porque como eu disse não tenho tido assim casos muito complicados a não ser essa menina com... com Síndrome...
- P – ... relacionando então a pedagogia diferenciada com a iniciação à leitura e talvez tentando perceber se hav... se há então alguns contributos... porque... disse-me que teve já alguns primeiros anos...
- G – ... sim...
- P – ... crianças que iniciam a escolaridade...
- G – ... sim...
- P – ... aaa... este ano tem... tem...
- G – ... este ano tenho o Primeiro Ano mas ... acompanham perfeitamente
- P – ... é o Primeiro Ano...
- G – ... é o Primeiro e o Segundo, mas os dois meninos do Primeiro Ano são... são muito bons.
- P – São muito bons, não têm dificuldades...
- G – ... não têm, não... qualquer dificuldade, mesmo...
- P – ... nem faz qualquer diferenciação?
- G – Não, não faço.
- P – Mmm.
- G – Não faço mesmo.
- P – E... no... no... noutro Primeiro Ano que teve...
- G – ... foi só mesmo esse caso desse menino.
- P – Foi só mesmo esse caso?
- G – Sim...
- P – ... desse menino...
- G – ... mas que ele depois começou a acompanhar perfeitamente.
- P – Superou então ??... com o desenvolvimento da consciência fonológica?
- G – Superou, superou ??... ajudou... ajudou, ajudou bastante.
- P – Ajudou?
- G – Sim.
- P – Mmm... aaa... sent... portanto não tem sentido, se calhar necessidade... de formação... para... para conc... para implementar, no fundo, esta pedagogia?
- G – Até agora, não.
- P – Não!?
- G – Até agora, não.
- P – Não. Nestes dez anos...
- G – ... mas é provável que venha a precisar.
- P – Nem tem feito assim pesquisas, pronto, não tem... não tem...
- G – Aaa... por acaso não.
- P – Não tem, não tem necessitado!?
- G – Não tenho mesmo.
- P – Aaa... e... e na formação inicial, acha que devia ser revista a formação inicial dos professores para... para os ajudar a ter...
- G – ... eu acho que a prática também conta muito.
- P – A prática conta muito, não é?
- G – Eu acho que sim.
- P – Mas na formação inicial nem pensou nisso...
- G – ... não...
- P – ... se iria necessitar de...
- G – ... não...
- P – ... de... de... de depois...
- G – ... não, sinceramente não. Acho que dentro da sala nós é que temos mesmo que ver como é que vamos trabalhar com esses meninos.
- P – Mmm. Aaa... o... o curso, portanto, teve, no... no curso inicial... aaa... foi mesmo para... a formação para Primeiro Ciclo?
- G – Primeiro Ciclo, Primeiro Ciclo, sim, foi...
- P – ... foi mesmo a formação Primeiro Ciclo...?
- G – ... foi, foi, foi.
- P – Pois porque... aaa... outros professores que... também já tenho falado...
- G – ... mmm...
- P – ... que fizeram o curso mais recentemente fazem... aaa... a variante...
- G – ... mmm...
- P – ... e... mas estão... portanto, o curso é logo...
- G – ... sim, sim, não mas eu foi mesmo, foi mesmo o Primeiro Ciclo...
- P – ... exerçam ?? com outra variante ...
- G – ... não, eu só ?? mesmo o Primeiro Ciclo, não tenho mais variante nenhuma.
- P – E ensin... nesse curso ensina-se o professor a ensinar a ler?
- G – Mmm! Acho que não. Não! Não!

- P – Como é que é? Que metodologias é que... é que se ensinam... que... ?  
 G – Prontos ?? é o Analítico, não é? Há também quem trabalhe o método Global, não sei se sabe como é que é? Eu por acaso nunca trabalhei, nem nunca precisei de trabalhar...  
 P – ... Global... parte-se da palavra...  
 G – ... é...  
 P – ... que é significativa para a criança, não é...?  
 G – ... é... é... e depois vão acrescentando outras palavrinhas, vão formando as frases...  
 P – ... associando muito às imagens, não é?  
 G – Eu pessoalmente nunca trabalhei, esse método nem, sinceramente nem sei trabalhar!  
 P – Mmm!  
 G – Tenho trabalhado sempre com... o normal, não é?  
 P – O que é o... chama-se Analítico?  
 G – Analítico-Sintético...  
 P – ... sintético...  
 G – ... sim... aaa...  
 P – ... pode fazer assim uma breve caracterização do método... como é que... como é que é? Que, como é que se...  
 G – ... então... no Primeiro Ano a gente costuma... costuma trabalhar primeiro a... a motricidade, certo? Depois vamos a partir das letrinhas... começa o “i”, o “u”... vamos percorrendo as letras que se formando... ?? palavras...  
 P – ... começa-se então pelas vogais...  
 G – ... exactamente, pelas vogais. Depois é que partimos para as consoantes...  
 P – ... mmm... porque é que se ?? ...  
 G – ... depende dos livros, também...  
 P – ... depende dos livros...  
 G – ... é...  
 P – ... dos manuais.  
 G – Umam vêm primeiro uma, outras vezes vem primeiro outra... isso é...  
 P – ... porque é que se parte logo primeiro das vogais e porque é que se começa no “i” e porque é que ??...  
 G – ... porque, porque depois vêm os ditongos...  
 P – ... mmm...  
 G – ... que é para depois poderem associar a... as consoantes aos ditongos...  
 P – ... aos ditongos...  
 G – ... é “pai”, o “piu-piu”...  
 P – ... e também se começa pelo “p”, não é?  
 G – É... aaa...  
 P – ... e, e porquê? Há assim alguma razão para começar por essas consoantes?  
 G – Sinceramente não lhe sei dizer!  
 P – Não! Nem... nem...  
 G – ... nem nunca me questioneei... porque é assim depen ??...  
 P – ... nem surgiu... nem surgiu essa questão ao longo do... do curso?  
 G – Não!  
 P – Não!  
 G – Não mesmo. Mas também depende dos livros. Acho que há livros que até começam pelo “i”. Depende! Depende! Por acaso nunca me surgiu essa... essa questão!  
 P – Quando terminou o curso sentiu: Eu estou preparada para ensinar a ler... as crianças a... começar a... ?  
 G – ... não porque é sempre uma incógnita, não é?  
 P – Mmm!  
 G – P’ra já quando a gente começa é sempre aquele medo, não é? Se a gente vai conseguir ou não! E depois logo nos primeiros anos eu também não tive Primeiro Ano!  
 P – Mmm!  
 G – Pronto! Aaa... mas achei muito giro... a primeira vez que eu tive primeiro ano achei muito engraçado... o desenvolver deles, na leitura é muito giro... e gratificante também!  
 P – Como é que se observa que eles estão a aprender a ler?... Assim, no Primeiro Ano... crianças que chegam, não é... à escola...?  
 G – ... é assim... (sorriso)... é o desenvolvimento deles... é a leitura em si mesmo!  
 P – Mmm!  
 G – Não lhe sei explicar!... O facto de eles conseguirem juntar as letrinhas, por exemplo, juntar o “p” com o “ai” já é, porque eles no princípio ainda começ... ainda fazem na cabeçita deles... “p” com “ai”... “pai”, ainda não conseguem dizer logo a palavrinha, logo toda. Depois com a prática, com a leitura eles vão...  
 P – ... é...  
 G – ... vão conseguindo acompanhar.  
 P – E... q... quais poderão ser assim os facilitadores para uma boa iniciação à leitura?  
 G – Olhe, é assim ?? eu costumo sempre contar as histórias, mostrar-lhe desenhos, por exemplo, quando vou dar uma letrita costumo sempre contar-lhe uma história. E contar a história com ilustrações e acho que isso ajuda bastante... porque eles... memorizam as palavritas também, por exemplo, quando é a letra “p”, vou dar uma história com... com le... com palavrinhas que tenham a letra “p”.  
 P – Mmm... aaa... assim outros facilitadores...  
 G – ... uuu...  
 P – ... que ache que são... que são importantes p’ra eles...  
 G – ... ter também... aquilo ?? que nós falámos a consciência fonológica também é muito, é muito importante... e também estarem motivados, não é? E, em casa também é importante os pais trabalharem com eles, porque há miúdos que... que têm um vocabulário, maior do que outros, isso também vem de casa.  
 P – Mmm... e... e os inibidores... quais os casos... pronto, felizmente não tem tido assim casos com dificuldades...  
 G – ... não, não tenho...  
 P – ... mas esse menino que tinha dificuldades a nível da consciência fonológica, a que é que atribua essas dificuldades?  
 G – Aaa... pronto, era um miúdo com a família??...  
 P – ... não tinha deficiência auditiva?  
 G – Não.  
 P – Não.  
 G – Não, não. Pronto a nível familiar, eu acho que atribua bastante a nível familiar...  
 P – ... mmm...  
 G – ... ?? os pais eram separados... aaa... a mãe tinha assim umas práticas esquisitas (sorrisos)... não vou dizer... e não acompanhava muito...  
 P – ...mas em relação à criança?  
 G – S... não. Era vida dela...  
 P – Ah, sim, sim.  
 G – A vida dela em si! E, e largava o miúdo na avó. A avó não sabia ler e muitas vezes os deveres vinham por fazer, não acompanhava... não acompanhava a criança... parecendo que ?? não...  
 P – ... e... ess... o desenvolvimento da consciência fonológica... voltando um bocadinho a esse caso...  
 G – ... diga ??...  
 P – ... aaa... a família foi envolvida ou... ou mesmo sem...  
 G – ... não... aaa...  
 P – ... o envolvimento da família, ele conseguiu com...  
 G – ... conseguiu, conseguiu também com muito trabalho...  
 P – ... mai... um apoio mais individualizado...  
 G – ... sim, um apoio mais indiv... bastante... eu tinha que me sentar ??...  
 P – ... não teve Educação Especial, não necessitou!?  
 G – Não, não, não, não, não! Eu tinha que me sentar ao pé dele p’ra trabalhar mais... aaa... essa parte, mas a mãe não... não foi envolvida, nem adiantava chamá-la, porque ??...  
 P – ... e... e recorria, também, talvez a... a jogos, a livros mais...  
 G – ... aaa... não, porque também o material...  
 P – ... apelativos?  
 G – ... também não era muito!  
 P – Não era muito!



- G – Não era muito!  
P – Não há muito! Nesse caso quando não há muito material... faz algum ou... ou o tempo também...  
G – ... às vezes construía, construía...  
P – ... também é limitado, não é?  
G – Sim, o tempo também não ajuda muito...  
P – ... porque é necessário muito tempo...  
G – ... é...  
P – ... para pesquisar imagens adequadas... aaa... para construir as palavras que... que poderão ser mais significativas para...  
G – ... exactamente...  
P – ... para a criança, não é?... Falámos um bocadinho das metodologias... dos materiais...  
G – ... mmm...  
P – ... aaa... de estratégias... que estratégias é que utiliza, na turma? Crianças que estão a iniciar... a leitura... aaa... pod... poderá ser até um Primeiro Ano...  
G – ... mm...  
P – ... mas... aaa... não sei se já teve um... só... só Primeiro Ano?  
G – Não, não, não.  
P – Não.  
G – Não. É sempre misturado com outro... com outro ano.  
P – Com outro... com outros anos...  
G – ... é... é.  
P – E que estratégias é que utiliza... assim no grupo... aaa... acha que o trabalho...  
G – ... olhe...  
P – ... talvez entre pares, não sei, se é... se é uma das estratégias, se haverá outras?  
G – ?? é assim, a nível da... da coloc... de... de os colocar na sala, tento sempre colocá-los à frente... Primeiro Ano, sempre à frente...  
P – ... o Primeiro Ano... sempre à frente?...  
G – ... sim... eu gosto ?? das mesas assim ?? ou então em “U”. Já tive um ano que coloquei em “U” e coloquei o... os... os meninos do Primeiro Ano, que são sempre poucos, não são muitos, no meio.  
P – Mmm!  
G – Pronto!  
P – E... e porquê? Porque é que eles ficam assim no meio?  
G – Aaa... sei lá, olhe, se calhar é uma mania (risos). Não sei, não sei... sei lá, também pa... p’ra estarem um bocadinho mais perto do quadro, p’ra poder estar mais em contacto com eles...  
P – ... p’ra circular talvez à volta deles?  
G – E, também, também, p’ra eles poderem... acompanhar mais.  
P – E... e, e então trabalho de pares ou trabalho em pequenos grupos... os mais velhinhos auxiliam os mais... os que estão a iniciar...  
G – ... às vezes... já aconteceu.  
P – E há benefícios nessa... interacção?  
G – Eles gostam...  
P – ... ou não?  
G – Sim, acho que sim. Eles até gostam. Ainda, ainda há pouco ??...  
P – ... e aprendem uns com os outros...  
G – ... aprendem! Eu acho que sim...  
P – ... é...?  
G – Eu acho que sim... ajuda.  
P – E há... e em relação à... à postura do professor, como é que... acha que também pode ser um facilitador para estes meninos que estão a iniciar a escolaridade e de que forma?  
G – É assim, p’rós meninos do Primeiro Ano, a gente acima de tudo... aaa... ao princípio tem que mostrar aquelas palavrinhas abezeadas, que eu chamo um bocadinho abezeadas. Não pode ir logo, com os castigos, porque há meninos que rejeitam e choram e rejeitam mesmo a professora e ??...  
P – ... e depois aprendizagem fica comprometida...  
G – ... pois, pois... exactamente... exactamente.  
P – Portanto a atitude do professor também é um factor a considerar?  
G – Acho que ??... sim, sim... bastante. E tentar conversar com eles, por exemplo, este menino que eu tenho ali do Primeiro Ano, agora está um bocadinho melhor, mas ao princípio... se eu por acaso mostrava que estava zangada com ele, ele chorava logo!  
P – Também é preciso ir conhecendo o aluno...  
G – ... também...  
P – não é...? E, percebendo até que ??...  
G – ... agora, agora, está melhor... eu ??mesmo que eu me zangue com ele, ele já se adaptou e...  
P – ... já conhece a professora...  
G – ... já conhece e já não...  
P – ... já não fica sensibilizado...  
G – ... Primeiro Ano... é. Tem de ser assim com um bocadinho de... de miminhos também que eles gostam.  
P – Ao longo da sua prática pedagógica tem recorrido às mesmas metodologias apesar dos grupos diferentes e às mesmas estratégias ou... há assim alguma experiencia que se recorde de ter, a... além desse m... desse caso, não é... desse menino... há assim alguma outra experiencia que se recorde de... que... que queira salientar?  
G – Mmm?  
P – Uma metodologia diferente, uma estratégia mesmo diferente?  
G – Que eu me recorde, assim não! É como digo eu não tenho tido assim casos...  
P – ... mmm...  
G – ... casos complicados.  
P – Pois.  
G – Não tenho.  
P – Tem, tem estado sempre... aaa... assim no distrito de... de Coimbra?  
G – Coimbra.  
P – É?  
G – Mmm... aaa... quando vi...  
P – ... e no Oficial...?  
G – ... sim, sempre. Quando vinculei, vinculei aqui em Coimbra, mas já estive no Algarve também, já estive na Madeira, mas pronto ??... no Algarve é que foi um bocadinho mais complicado porque era uma turma muito grande, mas também só estive um mês, também não deu para... para trabalhar ??...  
P – ... e para os conhecer. Então...  
G – ... há, eu lembro-me, agora por f... falar no Algarve, eu tinha uma aluna ucraniana... aaa... e então o que é que eu comecei por fazer? Escrever, que ela não sabia, não sabia... Português, não é? Então optei por escrever as palav... os nomes das... dos objectos da sala: o quadro, o armário e colar...  
P – ... associar a imagem??...  
G – ... exactamente, p’ra ela começar a ??... mas depois acabei por não continuar o trabalho porque vim embora...  
P – ... pois, pois...  
G – ... vim-me embora p’ra Guarda.  
P – Aaa... d... de toda a sua experiencia tem observado portanto que todas as crianças aprendem a ler da sua forma, de maneira diferente, no entanto há... há... há diferenças talvez mínimas, não é? Que não necessita de diferenciar...  
G – ... sim...  
P – ... pedagogicamente...  
G – ... sim, sim.  
P – Aaa... mas que ritmos e estilos de aprendizagem é que vai observando, de que forma é que... é que observa essa diferença?  
G – É assim, no Primeiro Ano... aaa... pronto... há crianças que conseguem ter uma leitura mais fluente do que outras. Conseguem... há crianças que conseguem juntar logo as sílabas mais rapidamente e... e lêem logo a palavra, outras não. Outras têm mais dificuldade e demoram ainda um bocadinho mais de tempo.  
P – E c... e como é que é o percurso de... desses... desses casos? As que começam a ler fluentemente e as que têm... aaa... mais hesitações? Depois umas acompanham as outras ou...  
G – ??  
P – ... observa sempre diferenças?  
G – Sim, acaba sempre por haver uma diferençazinha...

- P - ... é...
- G - ...é... as que... das que começam a ler mais rapidamente que as outras. Mas pronto não tenho notado assim grandes diferenças.
- P - E como é que adequa essa prática... a sua prática pedagógica, nessas diferenças mínimas?
- G - É assim, é óbvio que essa criança que tem uma leitura mais fluente trabalha os textos ?? ... textos mais... aaa ??... nem mais, maiorzitos e com palavras um bocadinho mais... mais...
- P - ... e isso já é uma diferenciação...
- G - ... já... é...
- P - ... um bocadinho, não é?
- G - É... já é uma diferenciação... é... um bocadinho.
- P - E as outras que têm essas dificuldades trabalham...
- G - ... textos mais pequeninos...
- P - ... te... textos mais pequeninos...
- G - ... ou frases...
- P - ... ou frases...
- G - ... é.
- P - Aaa... aaa... é uma forma de operacionalizar essa pedagogia diferenciada. Aaa... portanto, ess... essa diferenciação é... é importante na iniciação à leitura... no... nesse sentido... não é?
- G - ... nesse sentido...
- P - Acha que sim? Porque é que... porque é que então é importante? Vai ajudar...
- G - ... aaa... não estou a perceber... o que me está a perguntar!
- P - Aaa... já... assim... dessa forma já se podem observar contributos da pedagogia diferenciada na iniciação à leitura...
- G - ... sim...
- P - ... nesses exemplos que... que falámos...
- G - ... ?? mais fluent...
- P - ... e porque é que é importante ess... essa diferenciação? Vai ajudar...
- G - Vai-os ajudar também...
- P - ... vai-os ajudar...
- G - ... eu penso que sim... ?? no percurso...
- P - De que forma? Como é que se observa logo... portanto, enquanto essas crianças que conseguem ler mais fluentemente lêem textos um bocadinho mais completos (?? complexos) e os outros lêem frases, essa diferenciação ajuda porque?
- G - Aaa... porquê?
- P - Porque... se... se estamos a exigir mais do que aquilo que eles conseguem, não é...?
- G - ... exactamente...
- P - ... se dêssemos ?? o mesmo texto...
- G - ... pronto, é assim...
- P - ... a crianças que estão...
- G - ... exactamente, essas crianças que lêem mais fluentemente conseguem atingir...
- P - ... mmm...
- G - ... outras aprendizagens, não é? Essa criança que está mais limitada tem que se fazer um trabalho mais... fraquinho, né?
- P - Mmm... portanto... aaa... quanto às... às capacidades e competências, não é?
- G - Pois!
- (interrupção com tom de voz sumido, devido à presença de alunos em tempo de Actividades de Tempos Livres e da necessidade de mudança de local, por se verificarem dificuldades acústicas, em que ficou gravada uma parte que por não se enquadrar no "seguimento" do Guião da entrevista, foi omitida)
- P - Já falámos então da consciência fonológica, dos outros factores que consideramos ??... que considerava relevante como facilitador...
- G - ... mmm...
- P - ... aaa... aaa... do... dos sinais que observamos ??... quando eles estão ??... quando a criança não coloca dúvidas como é que observa que ele está a ter dificuldades?
- G - Precisamente por não colocar essas dúvidas e depois no próprio trabalho.
- P - Nos registos deles, não é?
- G - Sim, exactamente... por exemplo, eu tenho uma menina aqui que... no Segundo Ano... que, só pelo olhar dela, a olhar p'ra mim, eu vejo que ela não percebeu...
- P - ... aa??
- G - ... porque fica assim muito parada... levanta assim as sobrancelhas e eu vejo que ela não... não percebeu...
- (ruídos de fundo no espaço)
- G - ... e... e nos próprios trabalhos que eles fazem, também, não é?
- P - E q... e quando eles não percebem o que é que... o que é que... qual é a sua atitude..., o que é que faz, concretamente?
- G - Ah! Tento, tento explicar doutra maneira, tento arranjar estratégias para explicar, não é? De modo a que ele... que ele consiga entender. Mas é como digo, este grupo, por acaso, é muito bom.
- P - Portanto as estratégias que tem desenvolvido para a iniciação à leitura acha que são motivadoras, não é!? Têm sido motivadoras, não é!?
- G - Pelo menos têm... têm surtido efeito.
- P - Quais são os objectivos, o que é que se pretende... num Primeiro Ano, na iniciação à leitura o que é que se pretende?
- G - Que eles conheçam as letras...
- P - ... mmm...
- G - ... não é? E que consigam realizar uma leitura. Não digo já assim uma leitura muito... muito aperfeiçoada, mas pelo menos que eles conheçam as letras e que saibam o mecanismo da leitura.
- P - Aaa... e... e além do manual que outros materiais é que... é que já... é que ao longo da sua experiência foi utilizando?
- G - Fotocópias, também, de outros manuais...
- P - ... mmm... mas é assim mais à base de... portanto ou de... ou do livro ou de...
- G - ... às vezes construo eu também...
- P - ... também...
- G - ... sim...
- P - ... assim ?? jogos, ou outro tipo de materiais...??
- G - ... jogos, no Primeiro Ano, é mesmo o manuseamento das sílabas ??
- P - ... das sílabas...
- G - ... sim.
- P - P'ra construir (ruídos no espaço envolvente, semi exterior)... então ?? as palavras, não é?
- G - Exacto. Às vezes também lhe costumo dar... palavras soltas p'ra eles formarem as frases...
- P - ... mmm... aaa... e... pronto, não tem tido, realmente, casos com dificuldades...
- G - ... não...
- P - ... mas, mas... ?? os ?? que teve... acha que as dificuldades na... na... na iniciação à leitura se reflectem nas dificuldades noutras áreas? Por exemplo, na escrita ou na Matemática ou Estudo do Meio...?
- G - É assim... aaa... sim... as dificuldades de ?? Língua Portuguesa vão manifestar-se depois nas outras disciplinas... ??...
- P - ... lembra-se assim de exemplos mesmo concretos?
- G - Por exemplo a ?? escrita dos números, na Matemática... um aluno que não saiba... que não saiba escrever, não é... ou ler, vai ter muita dificuldade em escrever por exemplo, os números por extenso, ler situações problemáticas, o enunciado... numa ficha de avaliação há-de ?? ser também muito complicado!... acho que ?? a leitura é muito importante nas outras disciplinas todas, não é?
- P - Nesses casos, quando os alunos não necessitam mesmo de... de Educação Especial, o que é que... o que é que se faz, p'ra ajudar a minimizar essas dificuldades?
- G - ??... arranjar as melhores estratégias possíveis, não é!... ??
- P - Mas quais... assim... concretamente, se me puder...
- G - Aaa... é assim, na leitura pronto, o Primeiro Ano é mesmo aquela adaptação, não é? O tentar... pronto, fazer com que eles consigam ler e escrever, por exemplo, num Segundo Ano já... já temos que... trabalhar mais a parte dos Casos de Leitura!
- P - Mmm!
- G - Textinhos se calhar mais pequenos p'ra eles conseguirem... também não se fartarem de... de ler, não é? Porque... aaa... geralmente esses meninos que têm dificuldades na leitura, não conseguem ler textos, não é? Maçudos, grandes ?? porque acabam depois por... por se cansar. É assim, eu também não tenho tido grandes...
- P - ... pois não tem tido realmente... aaa... necessidade de diversificar muito...
- G - ... não.
- P - Aaa... mas portanto a... a área d... da língua Portuguesa e nomeadamente na leitura não se desenvolve de uma forma separada, das outras áreas, não é... Estudo do Meio também é necessária a leitura...

- G - ... sim, sim, sim...
- P - ... na Matemática também é necessária a leitura...
- G - ... sem dúvida, sem dúvida... muito, muito ??...
- P - ... mesmo no Primeiro Ano, portanto...
- G - ... ah sim, no Primeiro Ano, lá mais p'ra frente quando já se aplicam os casos de leitura... que ao princípio temos de ser nós a explicar as perguntitas, né? A especificar os... os exercícios (ruídos no espaço envolvente, semi exterior) ... porque ??... não... não conseguem ler.
- P - Aaa... já falámos das estratégias portanto... que mudanças é que observa quando, quando percebe esse olhar e esclarece o... o... esclarece ou ajuda o aluno a... a perceber de outra forma, quando explica de outra forma... que mudanças é que observa ne... nesses alunos?
- G - Na criança?
- P - Sim, na criança!?
- G - Então, quando ele percebe vejo que ele consegue mesmo realizar o... o exercício. Tento depois, por vezes, chamá-lo ao quadro p'ra realizar esse exercício... quando vejo realmente que ele consegue é porque...
- P - ... sente que ele fica mais motivado...
- G - ... sim, também...
- P - ... mais interessado...
- G - ... também...
- P - ... mais participativo?
- G - Sim, bastante!
- P - Já teve alguns casos de... de alunos que necessitassem de Planos de Recuperação?
- G - Aaa... não, não.
- P - E da sua experiência no âmbito da Educação Especial... agora... centrando talvez um bocadinho mais...
- G - ... sim. Foi só mesmo esse ano, com essa menina com Síndrome de Down...
- P - ... mmm...
- G - ... aaa... foi... foi interessante!
- P - Como é que foi a aprendiz... aaa... teve-a no primeiro Ano?
- G - Não, ela já estava (ruídos externos) no Terceiro... ela já estava no Terceiro, só que a um nível... de um Primeiro.
- P - A um nível de um Primeiro.
- G - Sim, ela trabalhava, trabalhávamos ?? as palavritas no Global.
- P - No Global!?
- G - Pronto ??, associada ?? às imagens, que é assim que elas, que elas conseguem...
- P - ... que progressos é que foi observando com este ?? método ??
- G - Muito poucos ??... porque ela também tinha... era assim Síndrome de Down, assim... não era como aqui a nossa (omissão de nome de uma das alunas da escola) que já consegue... era mais complicadito... e depois em casa também as ajudas também não...
- P - ... aaa... portanto as estratégias que utilizava era mesmo a palavra associada...
- G - ... associada à imagem... várias vezes ??...
- P - ... associada à imagem... a mais significativa...
- G - ... era... era... tudo do dia-a-dia...
- P - ... ?? dela... do dia-a-dia...
- G - ... sim, do dia-a-dia: a mãe, o pai...
- P - ... e ela aprendeu algumas dessas palavras?
- G - Algumas coisinhas, sim... algumas... também depende do... do Síndrome de Down, não é?
- P - Mas, quais é que ela aprendeu, n... no início?
- G - Mãe, pai, ... avó...
- P - ... e aprendeu a ler?
- G - Aprendia... ela olhava e...
- P - ... olhava e... reconhecia...
- G - ... sim, sim... e dizia, dizia... dizia da... da ??maneira dela, não é?
- P - Pois!
- G - ... aaa... muitas vezes recusava-se ??...
- P - ... aaa... e eram palavras de... aaa... monossílabos, possivelmente... ou também dissílabos?
- G - Sim, começávamos... depois foi-se... foi-se...
- P - ... foi conseguindo...
- G - ... exactamente... mas com muitas dificuldades.
- P - E... e conseguia ler em... em letras maiúsculas, só ou...
- G - ... frases... em maiúsculas...
- P - ... ou também minúsculas?
- G - Não, não, não... maiúsculas...
- P - ... só maiúsculas?
- G - Maiúsculas. É!
- P - Porque é que será que... que... que se consegue... que as maiúsculas são mais fáceis de... começa-se pelas maiúsculas...
- G - ... exacto...
- P - ... quando eles têm mais dificuldades!?
- G - Exacto... por vezes também ?? a nível da motricidade...
- P - ... o contorno, talvez...
- G - ... pois...
- P - ... das minúsculas é mais...
- G - ... é capaz...
- P - ... pormenorizado.
- G - Não tenho muitas bases disso ??... é capaz. Deve ter a ver com isso??
- P - Portanto ela conseguiu fazer alguns progressos!?
- G - Alguns, alguns... mas ela era um bocadinho melhor na Matemática... os números... ela conhecia os números, já conhecia alguns... do que na Língua Portuguesa??
- P - Fazia contagens!?
- G - Fazia, fazia com material sempre...??
- P - ... associi ??
- G - ... era...
- P - Estamos a finalizar então a... a nossa entrevista...
- G - ... eu não sei se a ajudei nalguma coisa (risos)...
- P - ... ajuda sempre muito, é sempre muito importante o contributo, de todos...
- G - ... mmm...
- P - ... aaa... e... mas uma investigação, tentando... aprofundar o estudo dest... deste, deste tema, será que é... que é relevante, que, que vai ajudar de alguma forma...
- G - ... ah, eu acho que sim...
- P - ... de que forma?
- G - Eu acho que sim! Vai-nos ajudar bastante a lidar com esses casos diferente, que nos aparecem, não é?
- P - Mmm!
- G - Por acaso a mim ainda não me apareceu assim casos graves, não é? Mas acredito que vão aparecer e sinceramente também depois as bases que nós temos também não são assim... muitas, para depois podermos... realizar o nosso trabalho, não é? Mas também é como lhe digo, eu acho que temos de ser nós, a procurar mesmo essas... essas estratégias.
- P - E... e do seu ponto de vista que contributo é que os docentes que estão a colaborar nest... neste estudo poderão... aaa... ajudar, dar o seu...?
- G - Eu acho que... que é muito bom... ?? sim... porque cada professor tem a sua experiência, não é? E vai-nos ajudar bastante...
- P - ... aprendemos sempre un... uns com os outros...
- G - ... e sempre, sempre. Nós estamos sempre a aprender... sempre mesmo.
- P - E... e em relação aos objectivos contemplados nesta investigação, acha que são relevante também (ruídos exteriores) ... perceber de que forma é que... se a... se haverá contributos então desta diferenciação pedagógica na iniciação à leitura?
- G - Penso que deve haver... eu penso que sim...
- P - ... (risos)... também espero... aaa... não sei... há assim algum aspecto que não tenha sido... falado... que... que até se lembre de... de focar...
- G - ... nesta entrevista?

P – Sim, sim! Há alguma... alguma questão que não tenha sido colocada e que até pudesse ter sido.  
G – Penso que... que foi bem explorado!  
P – É!?  
G – Acho que as perguntas estavam muito bem exploradas... penso que... é assim... a minha experiência também, nesse assunto também não tem sido muita, não é?  
P – Mmm! Ok, então, resta-me agradecer a colaboração...  
G – ... de nada...  
P – ... o tempo disponibilizado...  
G – ... e eu espero que tenha... tenha contribuído para alguma coisa...  
P – ... é... é sempre muito importante... acho que...  
G – ... acho que sim, acho que sim...  
P – ... o contributo de todos...  
G – uma coisa ou outra...  
P – ... e pronto terminamos a nossa entrevista.  
G – Tá.  
P – Obrigado.  
G – Obrigado.

**ANEXO 3 - Matriz (no âmbito da Análise de Conteúdo)**

### Anexo 3 – Matriz (no âmbito da Análise de Conteúdo)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Início da entrevista	<p>Procedimentos;</p> <p>Problema, objectivo e benefícios do estudo;</p>	Motivação do entrevistado;	<p>P – (...) agradecer então a disponibilidade e informar-te que vai ser necessário o uso do gravador; também já disseste que poderíamos gravar a nossa entrevista... (...) o objectivo e os benefícios do estudo que à partida considero que poderão (...) vir a surgir. (...) ... uma questão: como é que se processa a iniciação à leitura (...) no fundo o objectivo é compreender esse processo. (...) ... centrar sim... nas crianças... no 1º Ciclo... no 1º ano, na entrada da escolaridade obrigatória... e as crianças são todas diferentes (...) será que aprendem todas da mesma maneira ou será que é necessário uma pedagogia diferenciada ou uma diferenciação pedagógica para que elas... todas elas possam ter sucesso nesse processo de iniciação à leitura (...) a aprendizagem da leitura (...) também é um processo contínuo (...) facilitadora das aprendizagens futuras (...) encontrar quais são esses benefícios (...) quais são esses contributos da pedagogia diferenciada na iniciação da leitura (...)</p> <p>A – (...) há coisas que têm que consolidar, mas eles podem aprender a ler... aliás a decifrar... que eles devem começar por, pela decifração... (...) autonomamente... se for trabalhada (...) esses conteúdos forem trabalhados e de uma maneira estimulante, eles conseguem aprender a ler. (...) sem ser ensinados, embora... (...) eu acho que todos os miúdos devem aprender a leitura decifrando, não é compreender. Inicialmente ninguém quer que eles compreendam... mas temos que definir o que é que queremos... nós queremos que eles aprendam a ler primeiro e decifrar vai os ajudar... (...) quantas mais palavras as crianças memorizarem mais enriquece o seu léxico e mais eles... se tornam leitores eficazes, eficientes (...) Agora, normalmente, eles... são ensinados a ler, é evidente que (...) todos são diferentes e deveria haver uma metodologia para todos. (...) não se pode efectivamente fazer isso... o que era o ideal era partir da diagnóstico, das fichas diagnóstico e aí fazer uma... um ensino diferenciado, mas isso não pode ser... ninguém pode fazer. (...) relativamente à diferenciação, normalmente a gente diferencia ou aqueles que se destacam pela positiva ou que se destacam pela negativa. Arranja-se... uma maneira de trabalhar, não vou chamar método porque não quero e não acho piada chamar método, mas uma maneira de trabalhar com o grande grosso (...) da turma. E, depois há aqueles que se ev... evidenciam pela positiva e os que se evidenciam pela negativa e esses precisam sim um tratamento muito diferenciado, uma pedagogia adaptada às necessidades deles. (...) A avaliação diagnóstica é para se fazer essa tal diferenciação... (...) A avaliação diagnóstica é, porque a gente não conhece como eles nos aparecem. A partir da avaliação é que têm um tratamento diferenciado.</p> <p>P – (...). Já avançámos um bocadinho; antes de avançar um pouco mais queria te só dizer que esta... entrevista tem um carácter confidencial de todos os dados (...) não só da tua identidade (...) da instituição onde (...) estamos, porque tanto podíamos estar aqui como noutra local qualquer, portanto não vou identificar. O objectivo é mesmo saber quais são os pontos de vista, as perspectivas partindo dos conhecimentos do professor, da sua formação, da experiência (...) no âmbito desta temática (...)</p> <p>P – (...) agradecer-te a disponibilidade (...) por me concederes esta entrevista...</p> <p>B – OK (...) (risos).</p> <p>P - ... e (...) informar-te que pronto, vamos utilizar o gravador com o teu consentimento (...) e assegurar também o carácter confidencial de todos os dados bem como a tua identidade (...)</p> <p>B – OK (...) Sim...</p> <p>P - ... e da Instituição onde exerces as funções lectivas porque o que se pretende com este trabalho é (...) perceber (...) compreender de alguma forma como é que é esse processo da leitura (...) nas crianças que iniciam a escolaridade obrigatória e... uma vez que as crianças (...) não são todas iguais... se calhar não aprendem todas da mesma maneira... se há contributos da pedagogia diferenciada... de certa forma, para ajudar as crianças nesse processo... de aprendizagem (...) que estão a iniciar (...). E, no fundo observar também se há benefícios deste estudo ou não, não é. Pronto, então agradeço a tua colaboração, (...)</p> <p>P – (...) agradecer a disponibilidade para esta entrevista (...) voltar a informar (...) que vamos usar o gravador porque também já concordaste (...) explicitar o problema (...) mais uma questão (...) saber se se há contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura e quais são os pontos de vista, as (...) concepções que (...) os professores do 1º Ciclo têm... do Ensino Básico. (...) relativamente a este conceito (...).</p> <p>C - ... da diferenciação?</p> <p>P - ... da diferenciação pedagógica, mas na iniciação à leitura... na iniciação... portanto o 1º Ano, do (...) 1º Ciclo (...) então peço a tua colaboração...</p> <p>C – É assim... a diferenciação... à partida nós às vezes falta-nos meios para trabalhar com... com este tipo de crianças, não é... é um bocado difícil trabalhar com elas... faltam-nos (...) eu acho que é... não é estratégias... mas sim... como é que eu hei-de dizer...</p>

			<p><u>materiais</u> (...)</p> <p>P - ... Antes de avançarmos... desculpa... antes de avançarmos queria só dizer também... assegurar que esta entrevista tem... todos os <u>dados</u> que fomos recolhendo (...) são <u>confidenciais</u>... portanto a <u>tua identidade</u></p> <p>C - Sim.</p> <p>P - (...) a <u>identidade da Instituição</u> (...) é <u>confidencial</u> (...)</p> <p>P - Queria <u>agradecer a disponibilidade</u> para este bocadinho... para... que me <u>concedeu para a entrevista</u> e queria então <u>reafirmar que vou utilizar o ... gravador com o seu consentimento</u> e... e <u>explicitar o problema</u> (...) o que se pretende, no fundo estudar com (...) esta possível investigação (...) <u>contributos</u> é que poderão haver de (...) uma <u>diferenciação pedagógica, na iniciação à leitura</u>...</p> <p>D - ... sobre a <u>iniciação à leitura</u>... (...)</p> <p>P - ... e (...) tentar perceber (...) que <u>pontos de vista</u> é que têm sobre esse <u>conceito, da diferenciação pedagógica</u>? (...) os <u>benefícios do estudo</u>... enfim (...) no fundo é... <u>poder tomar conhecimento desses pontos de vista</u>, (...)...</p> <p>D - Sim, sim...</p> <p>P - Se acham que é... (...) como é que <u>desenvolvem</u>, se é <u>importante</u>, se <u>tem contributos ou não?</u> (...), pedir a sua colaboração, assegurar ainda o <u>carácter confidencial</u> (...) dos dados (...) da sua <u>identidade</u>, bem como da <u>Instituição</u> (...)</p> <p>P - Pronto, então começo por te <u>agradecer a disponibilidade</u> para esta entrevista (...) voltar a informar te que utilizo o <u>gravador com o teu consentimento</u> (...) <u>benefícios do estudo</u> (...) <u>pretendo estudar, ou compreender melhor ou aprofundar</u> (...) se há <u>contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura</u> (...) no recurso à <u>diferenciação pedagógica</u> que ajude as crianças, no fundo, porque são <u>todas diferentes</u>, (...). Daí parece que <u>faz sentido fazer alguma diferenciação pedagógica</u>. Agora, <u>como é que ela se faz</u>, (...) se os <u>professores conhecem aquele conceito</u>, (...) como é que <u>desenvolvem essa diferenciação</u> e se é ou não <u>importante para a iniciação à leitura</u> é, é um pouco isso (...) Pronto, o <u>objectivo no fundo é compreender</u> (...).</p> <p>Peço então (...) a tua colaboração (...) de referir também que todos os <u>dados que forem recolhidos são confidenciais</u>, a tua <u>identidade</u>, a <u>identidade</u> (...) <u>também da Instituição onde exerces funções</u>. O (...) que eu pretendo é que me <u>fales um pouco da tua experiência, como docente do 1º Ciclo</u> (...) que me dês a conhecer (...) a <u>tua experiência no âmbito da iniciação à leitura e da diferenciação... pedagógica</u>. (...) Então (...) reafirmando a <u>confidencialidade</u> queria te começar por perguntar assim, se puderes dizer a <u>tua idade, quantos anos de serviço</u>, no Ensino Regular, na Educação Especial (...) no Apoio Educativo também e uma breve caracterização tanto da Educação Especial como (...) do Apoio Educativo (...) tenhas essa experiência (...). <u>Falar</u> um pouco, no fundo, das tuas <u>experiências de formação</u>, o <u>percurso académico</u>... (...)</p> <p>P - <u>Agradecer a disponibilidade</u> para esta entrevista. De referir que <u>estamos a utilizar o uso do gravador com o seu consentimento</u> (...) e então explicitar, de uma forma breve, qual é o <u>problema</u>, qual é o <u>objectivo</u> e os <u>benefícios que se pretendem</u> com (...) este estudo que (...) se pretende fazer. Aaa... então (...) <u>o que se pretende é, compreender</u>, (...) um problema, que se pode considerar, não é? Que é, a <u>iniciação à leitura pode ser um problema para as crianças que iniciam a escolaridade</u>; agora, <u>será que há contributos em utilizar uma pedagogia diferenciada para (...) minimizar essas dificuldades que possam aparecer?</u> Sem ser <u>dificuldades enquadradas na Educação Especial, não é?</u> (...) Será que há, então, <u>contributos na utilização dessa pedagogia e os benefícios, no fundo, são aprender</u> (...) com as vossas (...) testemunhos entre aspas...</p> <p>F - ... sim...</p> <p>P - (...) mediante estas entrevistas. E também, <u>se possível, contribuir também, para outros docentes!</u></p> <p>F - Claro.</p> <p>P - Apreendemos todos uns com os outros, portanto é nesse sentido (...). Pedir-lhe, então (...) a <u>sua colaboração</u>, assegurar (...) a <u>confidencialidade</u> da... da sua <u>identificação</u>, bem como da <u>escola, como do Agrupamento onde exerce funções e...</u></p> <p>P - Então, queria, começar por <u>agradecer a sua disponibilidade</u> para esta entrevista...</p> <p>G - ... pois não (...)</p> <p>P - ... muito obrigada e... informar sobre o <u>uso do gravador</u> (...) que, portanto é com o <u>seu consentimento</u>.</p> <p>G - Certo!</p> <p>P - Aaa... então iria começar por explicitar, no fundo, o <u>problema</u>, o <u>objectivo</u>... os <u>objectivos</u> (...) <u>do estudo</u>...</p> <p>G - ... sim... (...)</p> <p>P - ... <u>crianças que estão a começar a escolaridade obrigatória e que vão iniciar o processo da leitura</u>... (...) Todos nós aliás, somos diferentes e as crianças também... cada uma delas aprenderá (...) com os seus ritmos de aprendizagem próprios, não é?...</p> <p>G - ... sem duvida!...</p> <p>P - ... à sua maneira (...) e possivelmente, então, será necessário adequar a pedagogia, ou seja, fazer uma pedagogia diferenciada!</p>
--	--	--	--

			<p>G – Sim.                  P – Então o que eu pretendo saber é se realmente... o <u>objectivo deste estudo</u> é perceber se <u>haverá contributos da pedagogia diferenciada na iniciação à leitura?</u> E, os benefícios do estudo, no fundo... o que se pretende é <u>é conhecer mais, para intervir melhor...</u>(...) junto (...) das crianças que estão a iniciar, portanto e talvez que (...) os pontos de vista, <u>as perspectivas dos professores que aceitam (...)</u> . colaborar <u>neste estudo</u>, possa também ajudar (...) outros professores... quem sabe (...) um singelo contributo, não é?..                  G – ... é...                  P – (...) <u>necessidade de aprofundar...</u> (...) assegurar também o <u>carácter confidencial</u> de... de... da <u>identidade</u> (...) da <u>instituição onde está</u> (...) os dados, portanto serão, <u>serão trabalhados no âmbito do trabalho</u> (...)</p>
<p>Dados pessoais</p> <p>Formação Docente Inicial</p> <p>Formação Contínua</p>	<p>Idade; Tempo de serviço;</p> <p>Tempo de serviço; experiências de formação; percurso académico;</p> <p>Ações de Formação; Interesse; pesquisas,</p>	<p>Idade; Anos de serviço; No Ensino Regular; No Apoio Educativo...</p> <p>Instituições que frequentou o longo da formação;</p> <p>Possíveis lacunas, ou não, existentes na formação inicial relativamente ao conceito de diferenciação pedagógica;</p>	<p>A – É assim, a <u>formação inicial que todos nós temos não nos</u> (...) nos ensina (...) <u>fazer grandes diferenciações</u>. Aplicamos um método e a partir daquele método é p'ra todos quase igual, digamos assim. Eu falo por mim, não sei se agora as coisas já mudaram (...) A <u>minha formação inicial não me ensinou a diferenciar ninguém</u>. A minha formação inicial ensinou-me sim a ensiná-los... pronto (...) na altura era o que... o melhor (...). Depois <u>cada um adaptava</u> à nossa realidade. <u>Eu agora não vejo as coisas assim até porque tenho formação noutros sentidos e desde que eu estou no PNEP as coisas mudaram efectivamente</u> (...) no ensino da aprendizagem da leitura. (...) Estou no <u>PNEP há três anos e a dar formação há dois</u>.                  P – ... e quantos anos de serviço (...)                  A – <u>Vinte e três</u>.                  P – (...) sempre no ensino oficial (...)                  A – <u>Sempre</u> (...) E no 1º Ciclo.                  P – (...) experiência na <u>Educação Especial, no Apoio Educativo?</u>                  A – Não... tive <u>um ano</u> só (...) mas também acho que não gosto... (risos). Não sou capaz de descer tanto ao nível deles... (...) No <u>Apoio Educativo, tou agora</u> porque como (...) sou formadora residente do PNEP têm que me completar o horário com Apoio Educativo.                  P – (...) falar um bocadinho do teu <u>percurso académico, profissional, quantos anos de serviço</u> tens, se foi no ensino regular, oficial, sempre ou no particular, em alguns anos... pode ter alguma relevância (...). Se tens alguma <u>experiência</u> ou formação na área de Educação Especial, no Apoio Educativo... falar um bocadinho.                  B – Ok. Tenho <u>11 anos de serviço</u> (...) mas <u>já trabalhei no 2º Ciclo</u>; estou agora no 1º (...) em termos de formação (...) na altura quando... quando estudei, estagiei no 1º Ciclo... mas (...) foi um <u>contacto muito breve</u> e embora tivesse alguma noção de como as coisas funcionavam... aaa... <u>estou no 1º Ciclo há 6 anos e ... a formação... sempre no ensino oficial</u>(...) ..e a formação em termos de <u>Ensino Especial nunca tive... falo com os colegas do Apoio e tento que eles me auxiliem, me dêem estratégias</u> (...) <u>diferenciadas ou de acordo com os casos que muitas das vezes... tenho na sala, e é uma das formas de eu perceber que estratégias é que posso utilizar</u> (...) de forma a melhorar. (...) No <u>Apoio Educativo não tenho qualquer tipo de experiência</u>.                  P – E a tua formação foi (...) em que Instituição?                  B – Foi em Viseu... eu <u>tirei Educação Visual</u> e fiz os <u>estágios nos vários ciclos</u>: no 1º Ciclo... (...) em termos de (...) não tenho mais nenhum outro tipo de formação ao nível da parte educacional e gostava de... acho que em termos de Ensino Especial devíamos ser um bocadinho, (...) ter alguma formação nessa área porque <u>temos muitos casos com alunos que apresentam esse tipo de dificuldades</u>, mesmo dislexias... (...) <u>às vezes não temos actividades e estratégias</u> que podemos implementar para lhe...                  P – O curso (...) a <u>formação inicial não dá...</u> essa?..                  B – Não, não... não. (...) Eu penso que hoje em dia já existem algumas “cadeiras” que (...) que facilitam depois (...) o trabalho com os alunos, mas <u>no meu tempo não havia nada disso</u>.                  P – e, e então (...) antes de avançarmos propriamente para o conceito queria-te pedir para me falares um bocadinho do teu <u>percurso académico...</u> da tua <u>formação inicial</u> (...)                  C – é assim... eu tirei o meu curso em Viseu... (...)                  P – Se puderes fazer assim uma breve (...) Percurso...                  C – Pronto tenho... apenas <u>5 anos de trabalho</u>... comecei nas Caldas da Rainha...                  P – Sempre no Ensino Oficial...                  C – Sim... (...)                  P – Mmm... (...) na <u>área de Educação Especial ou do Apoio Educativo... já tiveste alguma experiência?</u>                  C – É assim...no primeiro ano eu dava apoio...(...) é... dava apoio a... a duas meninas...(...) Apoio Educativo... não era Ensino Especial... era Apoio Edu...                  (...) eu <u>apoiava</u> (...) as alunas (...) nos trabalhos que estavam (...) a desenvolver (...) <u>dentro da sala de aula</u>... aquilo que o professor trazia... eu <u>ajudava, trazia fichas...</u> <u>fazia jogos</u> com elas... porque também tinham dificuldades de aprendizagem, não tanto como estes, claro.                  P – (...) a <u>idade</u> (...) os <u>anos de serviço, a formação</u> (...) o <u>percurso académico, a formação</u>... desde a formação inicial, passando pelas formações contínuas...                  D – (...) tenho <u>quarenta e oito, tenho vinte e oito anos de serviço</u>, sempre no <u>Ensino Regular, nunca estive na Educação Especial, embora já tivesse crianças que necessitassem de Educação Especial mas nunca estive...</u> <u>nem em Apoio Educativos</u>, portanto trabalhei sempre,</p>



			<p>sempre... (...) Sempre no Oficial, <u>nunca estive no Ensino Particular</u>, sempre no Oficial... (...) em relação a percursos (...) académicos (...) a formaç... eu tenho (...) <u>antigo curso de Magistério Primário</u>, portanto considerado o <u>Bacharelato</u>. Não fiz formação mais nenhuma, não fiz Complemento até agora... (...) as <u>instituições que frequentei</u> (...) o antigo Magistério Primário que hoje é a Escola Superior de Educação.</p> <p>E – Pronto, então, tenho de idade, <u>tenho cinquenta anos</u>, de <u>serviço tenho trinta</u>, da <u>Educação Especial já tenho mais de dez</u>, mais de dez anos. (...) <u>não estive nos Apoios Educativos</u> (...) em relação à <u>Educação Especial estive numa primeira vez três anos, depois interrompi</u> (...) e agora já <u>estou há uns sete anos</u> (...) a <u>formação inicial</u> (...) curso do <u>Magistério Primário</u> (...) Mais tarde fizemos o Complemento de Formação (...) adquirir <u>licenciatura</u> (...) <u>Especialização em Educação Especial</u> no Domínio Cognitivo e Motor. (...) Fiz em Viseu. (...) sempre trabalhei no <u>Oficial</u>, sempre.</p> <p>P - ... e, então, começaria por pedir que me falasse um pouco das suas <u>experiências a nível da formação</u>, do <u>percurso académico</u>, da... <u>idade, anos de serviço</u> (...) no Ensino Regular, se também teve experiéncia na Educação Especial, ponto, assim uma breve caracterização do seu percurso.</p> <p>F – Eu tenho <u>trinta e nove anos</u>, tenho <u>catorze anos de serviço</u> (...) tirei o <u>curso de Português/Inglês</u>. Estive <u>já a trabalhar no Segundo Ciclo e no Primeiro</u>, no Regular e também já estive na Educação Especial, um ano. Aaa... passei já por muitas escolas, já conheci muitos alunos, muitos encarregados de educação (...)</p> <p>P – (...) tem estado <u>sempre no Oficial a leccionar</u>?</p> <p>F – <u>Sim</u> (...)</p> <p>P – (...) <u>anos de tempo de serviço</u>!</p> <p>F – <u>Sim, catorze</u>...</p> <p>P – (...) experiéncia já na <u>Educação Especial</u>...</p> <p>F - ... <u>sim, estive um ano</u>.</p> <p>P – E, no <u>Apoio Educativo</u>, também?</p> <p>F – (...) no <u>Apoio Educativo, não</u>. (...)</p> <p>F - ... ainda se podia concorrer sem...</p> <p>P – (...) ... sem <u>Especialização</u>... (...)</p> <p>P – (...) falar um pouco sobre os seus dados (...) <u>seu percurso</u>, a sua <u>formação</u> (...) um pouco das <u>experiências</u>, <u>percurso académico</u>, a <u>idade</u>, se quiser dizer... (...) <u>quantos anos de serviço</u>, se foi no <u>Ensino Regular</u> (...) se foi (...) <u>Particular</u>, se já teve experiéncia, se foi sempre no <u>Oficial</u>... (...) na <u>Educação Especial</u> (...) uma breve caracterização (...)</p> <p>G – (...) tenho <u>trinta e sete anos</u> e <u>já trabalho há dez anos</u>. Não é assim muitos anos mas pronto já é alguns. Aaa... tenho trabalhado <u>sempre no Regular</u> e trabalhei, trabalhei durante <u>dois anos no Ensino Especial</u>, como professora de Apoio. E, nesse ano, houve um ano que eu trabalhei com uma menina com <u>Síndrome de Down</u>. Ela já tinha algumas noções de leitura mas teve que se aplicar uma <u>pedagogia diferenciada</u> p'ra essa criança que tinha o seu PEI, tinha a sua <u>pedagogia diferenciada própria</u> (...) ao longo dos outros anos, <u>tenho tido Primeiro Ano</u>, sinceramente <u>não tenho tido assim grandes dificuldades</u>. Os miúdos têm conseguido, aprender a ler e a escrever facilmente. Aaa... houve um ano, aliás <u>há dois anos</u> ... <u>sim, houve um menino que teve mais dificuldades</u> e então (...) eu <u>aproveitei o PNEP</u>... ?? o PNEP para trabalhar os sons, que é...</p>
<p>Conceito de Diferenciação Pedagógica</p>	<p>Perspectivas relativamente à definição do conceito;</p>	<p>Enquadramento teórico/normativo-legal referente à diferenciação pedagógica;</p>	<p>P – Mmm... e então desse percurso académico, da formação... desde a formação inicial até agora o que é que (...) te surge assim <u>realçar</u> a nível deste conceito: <u>pedagogia diferenciada</u>? (...)</p> <p>A – Depois nós tínhamos que <u>adaptar dentro da nossa realidade, tínhamos que ir adaptando as pedagogias</u>...</p> <p>P - ... o <u>conceito não existia</u>? ... da pedagogia diferenciada? ... da diferenciação?</p> <p>A – E <u>pá... se calhar existia mas nós</u>... era assim... <u>existia mas era muito floreado, percebes</u>, porque depois <u>nós não tínhamos</u> (...) <u>preparação</u>, ninguém nos deu para termos numa turma não sei quantos grupos... <u>com a experiéncia a gente vai ter que adaptar</u>, porque de <u>facto eles não são iguais e vão ter que sab...</u> <u>fazer aprendizagens</u>... aaa... diferentes... e <u>consoante o ritmo de aprendizagem de cada um nós temos que adaptar sempre</u>... os... é evidente que <u>é muito complicado dar aulas numa turma onde há vários grupos porque depois o professor aí tem que ter muito trabalho de casa</u> (...) trabalho depois tem que vir <u>estruturado</u> de tal ordem em que o <u>professor consiga orientar</u> (...) os <u>vários grupos</u>... ao nível... de <u>desenvolver as capacidades que pretende</u>.</p> <p>P – E esse <u>conceito da diferenciação pedagógica</u> (...)</p> <p>B – É <u>uma coisa que utilizamos no dia-a-dia</u> porque...</p> <p>P – Mas <u>conheces estes conceitos</u> da formação inicial, dos documentos orientadores...</p> <p>B – <u>Sim... sim...</u></p> <p>P – ... ou de... da formação continua... de “onde” é que ... <u>conheces estes conceitos</u>?</p> <p>B – Da <u>formação continua</u> e... depois é uma coisa que <u>nós implementamos e tentamos implementar</u> (...) na escola, porque <u>temos sempre</u></p>

			<p>alunos (...) com diferentes ritmos de aprendizagem, com diferentes posturas até na própria sala e... <u>temos que as implementar de maneira a facilitar que eles entendam e percebam os conteúdos que estamos a leccionar.</u></p> <p>P - (...) <u>conceito</u> que (...) tentamos clarificar o que <u>é que entendes por diferenciação pedagógica?</u> (...)</p> <p>C - É assim... o professor do regular à partida já faz essa diferenciação porque, é assim, quando eles têm dificuldades de aprendizagem já se tem que dar fichas mais (...) adaptadas p'ra eles conseguirem ir acompanhando... mas eu acho que nesse sentido é sempre necessário <u>haver um professor de apoio ou de Ensino Especial.</u></p> <p>P - (...) esse conceito vem... <u>conheces da tua formação inicial, conheces dos documentos orientadores?...</u></p> <p>C - <u>É da formação inicial.</u> (...)</p> <p>P - É nos <u>documentos orientadores do 1º Ciclo</u>... e (...) quais são os documentos que orientam (...) acção pedagógica?</p> <p>C - Documentos, como assim?</p> <p>P - (...) quais são os documentos orientadores do Ministério de Educação? Em que é que apoiam a (...) prática pedagógica? (...)</p> <p>C - Eu <u>não tenho conhecimento</u>... de nenhum.</p> <p>P - Dos documentos que... é assim... (...) documentos legais... onde vêm as competências a atingir... os objectivos (...)</p> <p>C - Ah... isso são os objectivos (...) do 1º Ciclo, do 1º Ano... depois nós aí é que vamos repartir e fazer a diferenciação, se ele consegue atingir, se não consegue (...) mas documento propriamente não tenho conhecimento.</p> <p>P - Então (...) estamos a falar de documentos como por exemplo: <u>O Currículo Nacional do Ensino Básico</u>, onde vêm também explicitas as competências essenciais; ... a <u>Organização Curricular... dos programas para o 1º Ciclo</u> são documentos do Ministério da Educação. Tens conhecimento que nesses documentos haja referência à importância de se fazer diferenciação pedagógica?</p> <p>C - Eu acho que sim.</p> <p>P - É... e achas que o teu conceito de diferenciação pedagógica vai no sentido daquele que esses documentos ...referenciam?</p> <p>C - <u>Vai... nesse sentido</u></p> <p>P - (...) quando fez o <u>seu curso já se falava da diferenciação pedagógica?</u></p> <p>D - Não...(...)</p> <p>P - Não havia esse conceito?</p> <p>D - Não, nem pouco mais ou menos e nem se ... <u>nem se falou nele nos anos futuros.</u> Isto da diferenciação pedagógica... eu ouço falar mais nos ultim... na <u>última década</u>, talvez. (...) <u>já existiam muitos métodos de ensino diferentes mas não era</u> (...) propriamente uma (...) diferenciação pedagógica. Eram métodos de ensino em que há o <u>Global</u>, há o (...) <u>Sintético</u> é aquele que nós, praticamente utilizamos, que é aquele que <u>vem nos livros</u> (...) no entanto, já trabalhei também com o <u>método Global com crianças das quais eu achava que tinham muitas dificuldades de aprendizagem</u>... (...) Trabalhei o método de (...) é da cartilha maternal de João de Deus; também já trabalhei um ano com duas crianças numa outra escola e <u>basicamente é mesmo só com o Analítico Sintético.</u></p> <p>P - Então a sua <u>formação inicial</u>, se puder dizer, foi em que...?</p> <p>D - ... foi em <u>Coimbra</u>, no <u>Magistério</u>... em oitenta, oitenta e três.</p> <p>P - Mmm (...) e os <u>documentos orientadores da altura</u> (...) ainda se recorda se entretanto foram sendo... (...)</p> <p>D - (...) era o <u>programa nacional</u>, a nível nacional (...) Primeiro Ciclo que, já passei por três, até hoje, desde o meu percurso, (...) já houve três programas diferentes; houve aquele quando eu saí do Magistério que se manteve durante muito tempo, posteriormente depois houve um outro e agora, actualmente, já há outro, portanto são...</p> <p>P - ... e os <u>documentos mais actuais</u>... (...) já <u>falam neste conceito</u>... da diferenciação pedagógica?</p> <p>D - <u>Sim</u>, sim (...) bastante mais, <u>principalmente este</u>... a partir de (...) sei lá... <u>não sei se haverá uns dez anos mais ou menos em que entraram em vigor os novos programas e...</u> talvez (...) até mais.</p> <p>P - Qual é a <u>designação desses programas</u> que orientam o...o Primeiro Ciclo?</p> <p>D - São mesmo (...) <u>programas</u> (...) do <u>Ensino para o Primeiro Ciclo</u>, é mesmo o nome do (...) livro... do documento... sim. Portanto é a parte curricular toda que está (...) onde está implícita toda a <u>parte curricular desde o Primeiro Ano até ao</u> (...) <u>Quarto</u>. Todos os conteúdos, as áreas (...) os objectivos, tudo isso que (...) depois a <u>partir daí que nós fazemos as nossas programações</u>. É feita uma programação anual... (...) o <u>documento orientador</u> é do <u>Ministério da Educação</u> mas depois nós temos (...) em digamos, <u>em reuniões de Conselho de Docentes</u>, no <u>início do ano lectivo</u> que é feito, são formadas Comissões e depois <u>há Comissões para fazerem as programações anuais</u>, tirando do próprio (...) livro... (...) são feitas e depois as <u>mensais</u> também. E, depois a partir dessas é que nós fazemos as nossas que são mais especificamente (...) <u>as semanais</u> (...) e o <u>Plano diário de aula</u> (...)</p> <p>P - Então (...) portanto esse é um conceito recente, mas (...) a partir de quando é que sentiu que... <u>começou</u> (...) a <u>utilizar essa pedagogia diferenciada?</u></p> <p>D - Foi mesmo a partir dessa altura em que eu tive essas duas crianças... que fui (...) com a cartilha maternal de João de Deus... já lá vai... ora, seis e quatro, dez... <u>há volta de dez anos</u>. Foi no último ano em que eu trabalhei numa escola, estava lá o último ano, foi o sexto ano, estive seis anos... e depois aqui já estou há quatro... portanto foi mais ou menos há volta de (...)</p> <p>P - Aaa... qual é então assim... <u>não sei já se na formação inicial se falava deste conceito, da Diferenciação Pedagógica</u> (...)</p> <p>E - M... <u>mais ou menos</u>...</p> <p>P - ... da <u>Pedagogia Diferenciada</u>...</p>
--	--	--	---

			<p>E - ... já, já.</p> <p>P - Já. Tu recordas (...) assim o que é que se entendia (...) por essa diferenciação na altura?</p> <p>E - Aaa... <u>já se falava</u>, só que (...) <u>muito no sentido da individualização</u> e em... portanto eu acabei o <u>curso em oitenta</u>, setenta e nove/oitenta e havia muito a <u>cultura da ficha</u>, (...). Eram umas fichas individuais. Só que eu estagiei (...) nas anexas do Magistério Primário onde era um ano por professor, cada professor só tinha um ano. Era (...) um tinha o Segundo ano, só tinha o Segundo ano, outro tinha o Terceiro, só tinha o Terceiro ano. Pronto, depois (...) na prática profissional é que (...) fui trabalhando (...) em escolas onde havia os anos todos e mais do que um ano (...)</p> <p>P - E (...) este <u>conceito de diferenciação pedagógica</u> (...) já era um conceito que durante o curso tiveram conhecimento?</p> <p>F - Sim, então temos que (...) <u>adaptar as pedagogias</u> (...) <u>aos alunos que temos</u>.</p> <p>P - Mmm! E, e em relação aos <u>documentos orientadores</u> para a prática pedagógica no Primeiro Ciclo (...) fala (...) neste conceito? Nos documentos (...) nos <u>Programas para o Primeiro Ciclo</u>, por exemplo...</p> <p>F - ... não os Programas são... <u>os Programas é só um Programa</u> e depois (...) <u>nós é que vamos adaptando consoante as necessidades</u> (...) dos alunos.</p> <p>P - Qual é assim o documento orientador... o que é (...) no Pré-Escolar há as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; p'ró Primeiro Ciclo o que é que há?</p> <p>F - P'ró Primeiro Ciclo... <u>há as Planificações mensais, anuais</u>... mas depois nós <u>posteriormente fazemos a diária</u>.</p> <p>P - Mas baseiam-se então é nesses programas que vêm do Ministério?</p> <p>F - Sim, sim.</p> <p>P - E, não há assim outro livro (...) outro documento (...) que oriente a vossa acção pedagógica?</p> <p>F - Penso que não (...).</p> <p>P - Aaa... portanto (...) nesse documento se calhar, não tem assim a <u>noção de que venha referido este conceito</u>, não é?</p> <p>F - <u>Penso que não</u>.</p> <p>P - Foi mais no curso então, que teve conhecimento!? Portanto, catorze anos (...) já se falava (...)</p> <p>F - ... sim, quer dizer, pronto, <u>eu tirei, tirei Português/Inglês mais virado p'ro Segundo Ciclo</u>. Comecei no Segundo Ciclo, entretanto concorri ao Primeiro, fiquei, depois até acabei por gostar mais e (...) fiquei no Primeiro Ciclo (...). (...) Na Guarda.</p> <p>P - E... (...) ao <u>longo da sua prática pedagógica esse conceito</u> (...) foi <u>fazendo sentido</u> (...)</p> <p>F - ... sim, sim, sim...</p> <p>P - ... que... acha que há <u>alguma relevância</u>, alguma <u>importância</u>?</p> <p>F - Acho que sim.</p> <p>P - Em que... <u>em que medida</u> é que...?</p> <p>F - Porque é assim: <u>as crianças não são todas iguais nem aprendem todas da mesma maneira</u>, não é? E (...) acho que é <u>importante arranjarmos estratégias</u> para eles conseguirem o mesmo que os outros, digamos assim.</p> <p>P - ... portanto, <u>desenvolver a consciência fonológica</u> ...</p> <p>G - ... exactamente (...) que penso que é uma parte muito importante para as <u>crianças começarem a compreender o mecanismo da leitura</u> e certo que é que ele desenvolveu bastante (...)</p> <p>P - ... como é que (...) se desenvolve? Essa <u>formação ajudou</u>...</p> <p>G - ... ajudou bastante (...)</p> <p>P - ... essa consciência? <u>Como?</u> De que forma é que...?</p> <p>G - Aaa... tentava (...) <u>repetir-lhe as palavras e ele repeti-las correctamente, que ajuda bastante</u>. Também <u>se fazia exercícios</u> de, por exemplo, quando eles já começavam com aquelas palavrinhas: "o pato" (...) "a mala" ... <u>trocar as sílabas</u> (...) p'ra ele tomar consciência ... por exemplo, às vezes, o <u>"á" lê-se "a" mas no fim já se lê "a"</u> e muitos deles não têm (...) essa consciência e isso ajudou-os bastante... ajuda-os bastante.</p> <p>P - Mmm! E... e que <u>materiais</u> é que utilizava, portanto, esses jogos (...) de sílabas (...) palavras? (...)</p> <p>G - ... sim, <u>jogos de sílabas</u>... as <u>fichitas com os desenhos</u>, p'ra eles também <u>associarem a palavrta ao desenho</u> e umas <u>sílabas móveis</u>, também, p'ra eles depois <u>juntarem</u>...</p> <p>P - ... mmm (...) já que estamos a falar de pedagogia diferenciada (...) esse <u>conceito</u> (...) ao longo da formação, já foi sendo (...) <u>desenvolvido</u> (...) na formação inicial? (...)</p> <p>G - <u>Nem por isso!</u> (...) eu tirei em Torres Novas. (...) Sim, num <u>Particular</u>. Depois mais tarde tirei a <u>licenciatura em Mangualde</u>, mas também <u>nunca se falou muito</u> (...). Não! Acho que <u>nós temos que tentar aplicar nós essa tal pedagogia adequada aos alunos</u>.</p> <p>P - Porque, porque os <u>documentos orientadores</u> para o... o Primeiro Ciclo (...) contemplam (...) esse <u>conceito</u>, não é?</p> <p>G - Sim, sim! Aaa... mas, pronto, por vezes, <u>acho que temos que ser mesmo nós a adaptar</u>.</p> <p>P - Aaa... quais são os documentos orientadores do Primeiro Ciclo, por exemplo, para a Educação Pré-Escolar existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e no caso do Primeiro Ciclo o que é que vem do Ministério?</p> <p>G - (...) Vem também a própria programação, também (...)</p> <p>P - Aaa... vêm portanto <u>linhas orientadoras do Ministério!</u>?</p> <p>G - Sim, também, também! (...) depois nós <u>fazemos ou semanal ou mensal</u>. Costumamos fazer em <u>Conselho de Docentes</u>, todos juntos,</p>
--	--	--	--

			<p>dependendo do Agrupamento, não é?</p> <p>P – A planificação!?</p> <p>G – Exactamente.</p> <p>P – Aaa... então mas no seu entender o que é que se (...) o que é que se pode perceber (...) da pedagogia diferenciada, o que é?</p> <p>G – É ten... p'ra mim, não é?</p> <p>P – Sim, sim.</p> <p>G – É assim, eu também ainda não apliquei muito porque sinceramente não tenho tido assim casos muito complicados, mas p'ra mim é tentar (...) adaptar o próprio Programa às dificuldades que os alunos têm.(...)</p> <p>G - ... eu não sei se lhe estou a conseguir responder porque a minha experiencia também ainda não deu para trabalhar muito essa... essa pedagogia...</p> <p>P - ... sim...</p> <p>G - ... porque como eu disse não tenho tido assim casos muito complicados a não ser essa menina com... com Síndrome...</p> <p>P - ... relacionando então a pedagogia diferenciada com a iniciação à leitura e talvez tentando perceber se hav... se há então alguns contributos... porque... disse-me que teve já alguns primeiros anos...</p> <p>G - ... sim...</p> <p>P - ... crianças que iniciam a escolaridade...</p> <p>G - ... sim... (...) este ano tenho o Primeiro Ano mas ... acompanham perfeitamente (...) é o Primeiro e o Segundo, mas os dois meninos do Primeiro Ano (...) são muito bons. (...) não têm, não... qualquer dificuldade, mesmo...</p>
<p>Experiências/práticas no âmbito da pedagogia diferenciada, na iniciação à leitura, com os alunos a iniciarem a escolaridade obrigatória;</p>	<p>Ao longo da prática pedagógica;</p>	<p>Alguns exemplos;</p>	<p>P – Então, em relação à leitura e à escrita que trabalho de casa é que achas... <u>lembras-te assim de alguma situação... alguns casos concretos (...)</u> concretamente como é que (...) se pode utilizar, operacionalizar essa diferenciação?</p> <p>A - <u>Olha, por exemplo (...)... dar o meu testemunho do ultimo ano que eu tive turma. Tinha quinze alunos do primeiro ano e nove aprenderam normalmente pelo método analítico sintético que até à altura era aquele que eu utilizava . com algum sucesso. (...) depois como tive a formação do PNEP e pronto estava sensibilizada para outras situações (...) tive que diferenciar de outra maneira. Enquanto que antes diferenciava aplicando o mesmo método só que com uns exercícios mais fáceis... em vez de uns iam, por exemplo já nas consoantes e outros iam nas vogais, nesse ano mudei completamente a minha prática e dividi de facto o grupo em duas partes, aliás até foi em três partes: tinha uns que ... tava (...) pelo analítico sintético, não revelavam dificuldades, tinha outro que era das 28 palavras e no método das 28 palavras havia alunos que tavam numas palavras e outros tavam noutras, portanto faz de conta que tinha ali três grupos muito bem (...) notórios. Não sei se respondi, ao que tu me perguntaste!</u></p> <p>P – Mmm... portanto, além desses (...) segues mesmo esses dois métodos (...)</p> <p>A – <u>Agora quando eu tiver turma não sigo a 100% porque os métodos... aliás nunca segui a 100% porque depois a gente, como te disse inicialmente tem que adaptar às necessidades da criança (...) agora um dia que eu tenha turma nem vou ter método nenhum; primeiro não vou ter manual (...) de certeza absoluta não quero o manual e depois vou trabalhar noutros moldes tipo antes de chegar à leitura e à escrita tenho que trabalhar a consciência fonológica, tenho que trabalhar a decifração, só depois é que começo com a leitura formal e a escrita.</u></p> <p>P – Então considera esses factores essenciais para a iniciação da leitura (...)?</p> <p>A – <u>Ai, sem duvida alguma (...). Por exemplo, em relação à consciência fonológica acho que é um termo que nunca na minha vida tinha ouvido falar... ouvi só desde que entrei “pó” PNEP... fiquei muito muito sensibilizada, aliás foi aquilo que fez mais (...) que me fez mais reflectir... foi de facto como é que eu ensinei a ler sem desenvolver a consciência fonológica ... os anos anteriores. A partir de agora eu sei que a criança só pode efectivamente aprender a ler quando tiver consciência daquilo que ouve. Portanto é muito mais importante inicialmente trabalhar-se a oralidade e levar as crianças a reflectirem sobre aquilo que ouvem, só depois é que poderão escrever e ler como deve ser. Isso a nível da consciência fonológica, que depois a consciência fonológica tem vários aspectos a trabalhar: não é só a oralidade é a... arbitrarie... arbitrariedade das palavras, é a divisão silábica, intrasilábica e fonémica, é a rimas... é... epá tantas outras coisas assim???... aaa... da consciência fonológica. (...)</u></p> <p>P - ... a ... <u>que recursos (...) para desenvolver essa mesma consciência?</u></p> <p>A – <u>Epá eu acho que muito sinceramente as pessoas precisam neste momento de informação (...) Porq... por muita coisa que possam ler, se calhar fica na leitura e se for práticas e contarem e virem e partilharem acho que a formação é indispensável neste aspecto.</u></p> <p>P – <u>Portanto a formação dos professores...</u></p> <p>A – <u>Sim (...). Sim... até porque os nossos programas vão entrar em vigor... eram p'ra entrar já p'ro próximo ano. Não vão entrar já no próximo mas vão entrar daqui a dois anos e tem como base fundamental a ... consciência fonológica (...)</u></p> <p>P – <u>E os documentos normativo-legais orientadores do 1ºCiclo (...) Falam nesse conceito?</u></p> <p>A – <u>Até aqui não falavam. Agora passam a falar nos novos programas... já se fala muito na consciência fonológica. Até aqui nunca falaram... e aí é que eu digo que nunca ouvi falar... só ouvi quando entrei p'ro PNEP.</u></p> <p>P – <u>E assim... lembras-te (...) assim de alguma situação concreta? Como é que operacionalizas essa diferenciação pedagógica numa turma (...) do primeiro ano, não é? Como (...) é que concretizas isso? Que estratégias? Que metodologia é que utilizas, por exemplo?</u></p>

			<p>B – Posso utilizar e utilizo muitas das vezes um apoio (...) mais personalizado, mais individualizado (...) alguma diferenciação em termos (...) de fichas de trabalho... até (...) do método por exemplo, no primeiro ano... alguns (...) já me aconteceu isso, de utilizar o método global e são algumas das ferramentas que utilizo... que falo com os colegas, que falo (...) tanto colegas do 1º Ciclo como colegas do Apoio que facilitam e que ajudam (...) em formas de implementar isso p'ro aluno.</p> <p>P – E esse método global, (...) como é que caracterizas (...)</p> <p>B – O método global é partir... o método global funciona basicamente por (...) o aluno, no fundo conhece a palavra, em vez de partirmos da letra, partes da palavra e começas logo quase a trabalhar a frase... isso tem a ver muitas das vezes com... (...) esses casos que tu encontras e tentas implementar de maneira a ver se o aluno supera as dificuldades e consegue ultrapassar (...) e são essas estratégias... que utilizo.</p> <p>P – Aaa... então, nesses casos, crianças que estão a aprender a ler e a escrever, necessitam de pedagogia diferenciada... ela realmente é importante? Consegue-se que eles aprendam (...) dessa forma e... e sem essa pedagogia seria...</p> <p>B – ... seria difícil (...)</p> <p>P – E, portanto na tua pratica pedagógica, achas que utilizas como professora do regular? Mesmo que as crianças não tenham necessidade de Educação Especial? Ou que não tenham até necessidade de Apoio Educativo? Numa turma do regular, normalmente, há sempre uma ou outra criança que necessita de um apoio mais individualizado, mas sem ser uma ou outra criança, numa turma do regular, achas que faz sentido utilizar essa diferenciação...</p> <p>C – É assim, se o aluno precisar eu acho que sim (...). Se ele tiver dificuldades... até estratégias, utilizar uma outra estratégia de explicação de um exercício se ele não compreender (...) de outra forma.</p> <p>P – Tens feito assim alguma formação contínua nesse sentido (...) ou não sentes necessidade?</p> <p>C – No ano passado fui (...) a umas acções de formação do Ensino Especial (...) que até foram feitas na escola também.</p> <p>P – E o que é que pudeste...?</p> <p>C – É assim, era também p'ra dar... dar estratégias p'ra nós utilizarmos dentro da sala de aula. Davam-nos exemplos de situações que nós tínhamos na sala e outros colegas ajudavam-nos (...) tentar resolver o problema ou davam-nos dicas.</p> <p>P – Lembras-te assim de (...) alguma estratégia concreta (...)</p> <p>C – Olha eu tinha uma menina que era por causa do cálculo mental... que ela não conseguia (...) o pá... não conseguia... como é que eu hei-de explicar... não conseguia fazer somas nem subtracções. E eu lembro-me que na altura nós utilizávamos um jogo... que era (...) arranjámos um dado até em ponto grande e fizemos um circuito onde havia somas e subtracções e ela lançava o dado e dava 5 e depois calhava num número e depois nesse numero tinha que somar mais 2, mais 3... e ela... de uma forma lúdica íamos vendo e tentando que ela percebesse esse sistema.</p> <p>P – E (...) foi importante p'ra ela? (...)</p> <p>C – Foi.</p> <p>P – E na iniciação à leitura recordas-te assim de alguma estratégia?</p> <p>C – À leitura, não (...)</p> <p>C – Não. Af só foi mesmo a matemática.</p> <p>P – ... estratégias para crianças... e da tua experiencia, (...) Estratégias para crianças que têm mais dificuldade mas que não estão na Educação Especial nem têm Apoio Educativo ou então as que têm Apoio Educativo, talvez (...)</p> <p>C – Eu... sabes o que é que eu utilizava... gosto de utilizar... é sempre tipo os jogos... jogos com eles... até no exterior p'ra eles até tentarem fazer... pronto p'ra tentarem compreender... tipo o jogo das cores quando eles não sabem as cores; naqueles jogos que nós lá fazemos fora p'ra definir a lateralidade, que os ajuda a saber qual é o lado direito, qual é o lado esquerdo, respeitar as regras (...)</p> <p>P - ... na sua experiencia já teve muitos primeiros anos, com crianças a iniciar a leitura (...)</p> <p>D - ... sim, sim (...) Agora ultimamente nem tanto mas principalmente quando nós começávamos a trabalhar, entrávamos em escolas em que havia outros professores, normalmente os primeiros anos sobravam sempre p'ra nós, que éramos os que (...) chegávamos em segundo lugar... e então Primeiros e Segundos, eu... s... trabalhei parte da minha vida sempre com dois anos: ou Primeiro e Segundo ou Segundo e Terceiro... só trabalhei duas vezes com um ano... apanhei esse Primeiro Ano e no ano seguinte continuei com ele no segundo. Depois eu saí dessa escola (...)</p> <p>P – Tem sempre o Primeiro Ano?</p> <p>D – Aaa... quase sempre, (...) Mas já hou... por exemplo, este ano não tenho, o ano passado não tive, depois (...) entretanto aqui, isto foi... era só uma turma, actualmente já temos duas então a partir daí eu já (...) só (...) com dois anos de escolaridade. Portanto o ano passado tinha Segundo e Terceiro, este ano tenho Terceiro e Quarto. Irei apanhar novamente Primeiro Ano, p'ro ano (...) isto depois é rotativo.</p> <p>P – Aaa... e... portanto, de há dez anos para cá, mais ou menos, tem (...) recorrido a essa pedagogia e (...) é realmente importante (...)?</p> <p>D - ??? É porque eu neste momento tenho uma criança com Trissomia 21, há três anos e é nessa criança que eu mais noto que a...</p>
--	--	--	---

			<p><u>Pedagogia Diferenciada é...</u>  P – Portanto nos casos de Educação Especial é mesmo muito importante.  D – Exacto.  P – Aaa... mas esses casos também necessitam de medidas educativas ao abrigo de uma legislação...  D – ... específicas...  P – ... não é? Mas nos outros casos que não têm... que não estão abrangidos pela... pela Educação Especial?  D – Pois, é assim, pronto, nos casos que não estão abrangidos pela Educação Especial...  P – ... também se faz Diferenciação pedagógica?  D – <u>Exactamente.</u> (...)</p> <p>P - ... crianças a <u>iniciar a leitura portanto na escolaridade obrigatória</u>, várias turmas, já (...)  E - ... <u>várias turmas, pois! Isso começa logo por ser aí a dificuldade!</u> (...)  E – Começa logo por ser aí <u>uma das dificuldades!</u>  P – É assim, o curso inicial ensina o professor a ensinar os alunos? (risos)  E – Pois e a programar e a desenvolver actividades só (...)  E – Acho que... pronto, na altura defendia-se (...)  E - ... <u>defendia-se muito (...)</u> o método Analítico-Sintético. (...)  P - Na tua formação inicial?  E – Sim. Defendeu-se muito isso, portanto eu parti... ainda me lembro (...) mas, no estágio, no primeiro ano, era, partia de uma frase, depois destacar a palavra, a sílaba e a letra (...) pronto, tudo muito à base (...) <u>da ficha, de fichas, pronto.</u> (...)  E – É. Essa <u>cultura</u>. Claro que (...) por exemplo, as crianças com dificuldades de aprendizagem, onde é que ficam (...) nesta...  P - ... mesmo sem ser as que estão no Três...  E - ... pois...  P - ... que são problemáticas mais graves...  E - ... é isso mesmo, as outras... (...) as outras. E, logo de... ainda me lembrei com dois, três anos de serviço, num Primeiro Ano ter três crianças que <u>me marcaram muito porque não aprenderam nada, no Primeiro Ano</u>. Eram crianças a fazer os seis anos até Dezembro, já depois de Setembro e marcou-me, marcou-me isso muito porque eu <u>não lhe consegui ensinar nada e nesse tempo e durante os anos que se seguiram, ainda alguns, nós não tínhamos acessibilidade</u> (...) p'ra recorrer a algum serviço da escola, por exemplo, ao serviço de psicologia, à (...) uma equipa de Educação Especial ou a alguém da Educação Especial...  P - ... como é que (...) <u>como é que ultrapassavam</u> essa?...  E – Eu lembro-me que, eu por acaso (...) <u>angustiava-me muito</u> com essa situação. <u>O que é que eu faço, porque é que eles não aprendem?</u> (...) Porque é que eu não consigo (...) aceder-lhes (...) a que eles tenham acesso, <u>porquê?</u> Pronto. E depois é assim: a primeira, a primeira mensagem que (...) <u>nesta situação é sempre a família; são famílias, normalmente, desestruturadas.</u>  P - ... era o caso dessas crianças?  E- Era o caso! (...). Eram <u>crianças imaturas, são imaturas: pouca frequência de Jardim de Infância</u>, pronto e... e depois disso? O <u>que é que fazemos? Na escola?</u> E isto era uma angústia! (...). E por acaso nessa altura (...) conseguimos reunir <u>um grupo de professores onde analisávamos alguns problemas</u> (...) <u>um bocadinho do que se chamaria ou do que se apelaria por diferenciação. E trocávamos experiências porque eu tinha muito esta angústia:</u> o que é que eu faço, porque é que eles não aprendem? <u>Não aprendiam uma vogal, ora aprendiam hoje como não sabiam amanhã, o que é que aquilo lhes dizia?</u> E então (...) <u>em conversa com um grupo de colegas nós debatíamos isso</u> e havia colegas nessa altura que começaram a despertar (...) esta situação. E, então fomos <u>trocando materiais</u> pronto e então aparecia o lúdico, o aliar a aprendizagem ao sentido lúdico p'ra ver se, se calhar tornar mais significativa a aprendizagem, <u>por exemplo a ver o nome deles</u> (...) já outro tipo de actividades (...) era o nome... era os interesses deles (...) pronto, <u>jogos, brincadeiras.</u>  P – Mas como é que depois passavas os interesses deles para (...) um bocadinho (...) para a leitura?  E – Pois um bocadinho de proximidade e de saber, pronto, <u>do que é que gostavam de brincar, o que é que gostavam de fazer e depois traduzir</u>, expr... representar isso <u>numa imagem e associar.</u>  P - ... à palavra, então?  E – À palavra, pronto que depo... que agora que eu estou na Educação Especial chamo a isso <u>método global</u> (...)  E - ... mas na altura <u>era um bocadinho de experimentar actividades que eles conseguissem fazer!</u> (...)  P - ... que os motivasse, que lhes despertasse algum interesse!  E – É! <u>Com outro objectivo, ainda, era que a escola não se tornasse tão penosa!</u> (...) Porque depois <u>os manuais não estão de acordo, não conseguem acompanhar!</u> Que tipo de fichas? Lá está! E a escola não lhes diz nada! S... não lhes dizia nada, pronto. E... e isto marcou-me muito! (...) quando foi (...) na licenciatura, mais tarde, eu ainda tinha esta experiência cá dentro (...) ficou-me uma angústia muito grande, (...) nos primeiros.  P – Mas recordas-te mesmo do primeiro ano, as crianças depois conseguiram aprender como? Que... <u>que mudanças é que começaste</u> (...)  E - ... aprender, aprender, (...) <u>não me parece que tenham ficado assim com uma aprendizagem muito consistente mas que passaram a ter outra alegria na escola porque havia actividades e o que elas conseguiam fazer... por aí já foi um grande passo, agora em termos de... porque faltava depois também um bocadinho de formação p'ra nós consolidarmos aquele tipo de aprendizagens, sistematizarmos mais!</u>  P – E, como é que fazias? Pesquisavas, fazias formação contínua?...  </p>
--	--	--	---

			<p>E – Era <u> muito da pesquisa</u> (...) cheguei a ir a <u>Viseu</u> àquela equi... a uma... que era muito ligado a... era o PIPS e havia em Viseu... <u>era o CAE</u>, que chamava-se o CAE e nós... ainda cheguei a ir lá várias vezes e <u>cheguei a ter conhecimento do método das vinte e oito palavras...</u></p> <p>P - ... e utilizaste?</p> <p>E – Aaa... pronto (...) <u>nesse ano ficava só um bocadinho</u> por ess... fiquei só um bocadinho porque depois ???...</p> <p>P - ... <u>por essa associação...</u></p> <p>E - ... <u>é... é...</u></p> <p>P - ... <u>palavra significativa/imagem!</u>...</p> <p>E – ... é, e era mais, pronto <u>era o dar importância a outro tipo de actividades como pré-requisitos!</u></p> <p>P – Mmm... <u>por exemplo?</u></p> <p>E – A <u>lateralidade, esquema corporal</u>... aaa... a <u>percepção</u>, (...) o <u>reconhecimento visual</u>, pronto, um bocadinho de <u>mais de importância nessas áreas porque nós, pronto, vamos muito logo direccionados (...)</u> pronto, p'ró que se vê, <u>que é as letras e as palavras e as frases (...)</u>. (...) Eu, pronto, <u>fui sempre procurando (...)</u> <u>no fundo crescer também um bocadinho com as dificuldades dos alunos</u>, mas como digo (...) durante um tempo... e <u>nesse primeiro ano (...)</u> <u>fiquei-me só com a convicção de que conseguia elaborar alguma actividade que eles conseguissem fazer mas que não se traduziam em aprendizagens consistentes</u>, pronto...</p> <p>P - ... <u>mesmo no final do primeiro ano?</u></p> <p>E – Não. (...)</p> <p>P - ... fazer uma leit... não conseguiam ler?</p> <p>E - Não, não, não, não, não!</p> <p>P – Não! Então como é que depois foram p'ró Segundo e...?</p> <p>E – Pronto, nessa altura nós não ficávamos na mesma escola!</p> <p>P – Ah! E estiveste com as meninas só no Primeiro Ano!?</p> <p>E – Só no Primeiro!</p> <p>P – Portanto, depois não sabes que evolução é que tiveram!?</p> <p>E – Mas tive... sei. Tiveram uma evoluç... não... não... <u>praticamente não fizeram escolaridade</u> (...) É (...) eram crianças que andavam na escola até ao limite de idade (...) praticamente, mas nunca (...) f... nem hoje, na... na vida, <u>já adultos que são não... não fizeram estudos</u>, pronto (...) Não, <u>não tiveram grande evolução!</u> Tanto que eles saíram da escola com <u>catorze anos!</u> (...) <u>Nem sequer... aaa... o Sexto Ano fizeram!</u></p> <p>P – Mmm! Portanto, isso já são alguns indicadores de que quando têm muitas dificuldades na iniciação à leitura de que...</p> <p>E - ... exacto...</p> <p>P - ... é um <u>processo lento</u>...</p> <p>E - ... muito...</p> <p>P - ... vai ser muito difícil de, de superar, não é?</p> <p>E – Pois, porque os números é... eles até vão acabando por... por copiar (...)</p> <p>P - ... <u>ler é que é...</u></p> <p>E - ... é mais difícil! (...) <u>é mais difícil e depois compromete todas as outras aprendizagens</u> (...) é transversal (...)</p> <p>E – Embora a Matemática também ajude a desenvolver o raciocínio e a Oralidade até, pronto até sejam mais ou menos bem sucedidos porque falam um bocadinho do seu quotidiano e das suas vivencias mas que depois não se traduz em (...) desenvolvimento de raciocínio ou desenvolvimento do pensamento ou de...(...)</p> <p>P – Então (...) voltando um bocadinho atrás (...) essa acção pedagógica, apoiavas ou <u>conhecias documentos orientadores do Ministério da Educação</u> (...) que apontavam para <u>encontrar as metodologias</u> (...)?</p> <p>E – Havia, havia...</p> <p>P – Então (...) na <u>iniciação à leitura</u> (...) que <u>estratégias é que utiliza?</u> (...)</p> <p>F – Pronto, o <u>normal é</u> (...) <u>inicialmente, através de imagens, imagens, associar a letra à... que se está a dar, àquelas imagens ou a sílaba, assim</u> deste... deste género (referiu, <u>apontando para o placard exposto</u>)(...) a palavra ao objecto e pronto, (...) <u>quando os alunos realmente não conseguem, é mais difícil porque para além da imagem também já não há assim muito mais que se possa associar (...)</u> <u>àquela palavra</u> (...) ou <u>àquela letra</u>.</p> <p>P – Então, normalmente, eles aprendem assim com este método?</p> <p>F – Normalmente, é.</p> <p>P – É. E este método tem alguma designação (...) é o método analítico sintético, é o método global... ?</p> <p>F – Não. <u>Global, não é</u> (...)</p> <p>F - ... <u>depois há o método das vinte e oito palavras</u>, também...</p> <p>P – (...) <u>pode descrever</u> assim...</p> <p>F - ... esse método das vinte e oito palavras...</p> <p>P - ... já utilizou...</p> <p>F - ... <u>eu nunca trabalhei com ele, mas penso que é</u> (...) <u>associam a palavra àquela</u> (...) <u>imagem</u> e depois com essa palavra, vão dividindo a palavra em sílabas e... e depois com essas sílabas dessa palavra que já memorizaram e... e com outras, depois constroem outras</p>
--	--	--	--

			<p>palavras (...) e, por aí fora (...)</p> <p>F - (...) <u>nunca utilizei</u> mas tenho (...) uma <u>yaga ideia</u>.</p> <p>P - ... nunca senti necessidade de utilizar?</p> <p>F - Não, ainda não.</p> <p>P - Então, normalmente, assim num... num grupinho normal de crianças que estão a iniciar a escolaridade é <u>este método que utiliza</u> (...) (apontando para o placard)?</p> <p>F - É (...) pronto, <u>depois com aquela letra</u> (apontando para o placard)... <u>outras palavras com a mesma letra e pronto são figuras</u> (...) ao acaso... e depois outras palavras que tenham a mesma letra.</p> <p>P - Ok...pronto(...) e dentro de um gru... e eles (...) vão aprendendo mas como é que observa que não aprendem todos da mesma maneira ou que...</p> <p>F - ... pronto, quer dizer, <u>eu até agora nunca tive nenhum</u> (...) <u>que assim não conseguisse</u> (...) só que (...) há miúdos que, por exemplo (...) <u>depois há outros que ainda mesmo apesar de verem as letras associadas à imagem</u> (...) <u>depois</u> (...) <u>já chegam a um certo ponto que já trocam</u> (...) <u>uma letra pela outra</u>.</p> <p>P - Mas assim na iniciação à leitura mesmo no Primeiro Ano (...) eles aprendem, portanto, as letras, não é? (...) alfabeto, vão aprendendo...</p> <p>F - ... sim... associada à letra vão logo pelas (...) sílabas... depois, por exemplo, depois de dar o “p”, o “t” e o “l”... c... <u>misturando estas sílabas, já dá para formar palavrinhas</u> (...)... e eles vão escrevendo, pronto e até agora têm conseguido (...)</p> <p>P - (...) Aaa (...) e <u>este conceito</u> (...) que lhe foi também transmitido no curso, mas tem pesquisado, tem sentido necessidade ou (...) não tem sentido necessidade...</p> <p>F - ... não. (...) pronto, salvo para casos de... de Educação Especial (...)... como é o dest (omissão do nome da aluna).</p> <p>P - Aaa (...) então não sente assim necessidade de formação...</p> <p>F - ...talvez...</p> <p>P - ... é...</p> <p>P - ... <u>nem faz qualquer diferenciação?</u></p> <p>G - <u>Não, não faço</u> (...)</p> <p>P - E... no (...) <u>noutro Primeiro Ano que teve</u>...</p> <p>G - ... foi só mesmo esse caso <u>desse menino</u> (...) mas que <u>ele depois começou a acompanhar perfeitamente</u>.</p> <p>P - Superou (...) com o desenvolvimento da consciência fonológica?</p> <p>G - Superou, (...) ajudou bastante (...)</p> <p>P - (...) <u>não tem sentido</u>, se calhar <u>necessidade</u> (...) para <u>implementar</u>, no fundo, <u>esta pedagogia?</u></p> <p>G - <u>Até agora, não?</u> (...)</p> <p>P - Não. Nestes dez anos...</p> <p>G - ... mas é <u>provável que venha a precisar</u>.</p> <p>P - <u>Nem tem feito assim pesquisas</u>, pronto, não tem (...)</p> <p>G - Aaa... <u>por acaso não</u>, (...)</p> <p>P - Aaa (...) e <u>na formação inicial, acha que devia ser revista</u> a formação inicial dos professores para (...) os ajudar a ter...</p> <p>G - ... <u>eu acho que a prática também conta muito</u> (...)</p> <p>G - ... não, sinceramente não. <u>Acho que dentro da sala nós é que temos mesmo que ver como é que vamos trabalhar com esses meninos</u>.</p> <p>P - (...) no (...) curso inicial (...) foi mesmo (...) <u>para Primeiro Ciclo?</u></p> <p>G - Primeiro Ciclo, Primeiro Ciclo, sim, foi (...)</p> <p>G - ... não, eu só ?? mesmo o Primeiro Ciclo, <u>não tenho mais variante nenhuma</u>.</p>
<p>Objectivos, Competências, Metodologias, materiais;</p>	<p>Utilizados no processo de iniciação à leitura;</p>	<p>Caracterização de turmas de alunos a iniciar o ensino básico;</p>	<p>P - E da <u>diferenciação pedagógica, voltando</u> agora um bocadinho também ao tema que estou a tentar desenvolver (...) <u>achas que sim, que falam, que esclarecem o professor sobre o que é, sobre como é que podem...</u></p> <p>A - <u>Não, não... isso é por intuição</u>.</p> <p>P - (...) é por intuição?</p> <p>A - É... eu acho que (...) <u>depois da avaliação diagnóstico, o professor pode fazer a diferenciação. Agora não há receitas em sitio nenhum que faça assim ou assim ou assim</u> (...) ele <u>depois o professor, como nós trabalhamos em regime de monodocência, conhece muito bem os alunos</u> e sabe como de... penso eu que deve saber, porque também se não sabe é muito grave... (...) para ele mas para a criança que está a ensinar... <u>como deve desencadear o processo</u>. É evidente que <u>mesmo às vezes com a diferenciação não se conseguem atingir os objectivos mas aí aaa... o problema também, pronto, já tá noutro sentido, já não é...</u></p> <p>(...) podem ser problemas... <u>alunos que não têm de facto capacidades e a gente não pode agarrar e meter lá as coisinhas dentro</u>.</p> <p>P - Aaa... e... no âmbito da pedagogia diferenciada que já desenvolveste e que é necessária desenvolver como (...) que <u>metodologias... que estratégias...</u> já (...) foste falando de algumas mas assim concretamente (...) <u>aquelas que utilizas mais, que é o analítico, método analítico sintético... e o método das vinte e ...</u></p> <p>A - ... usava, usava...</p>



			<p>P – pois... (risos). Sim... e... mas estratégias... assim (...) uma turma... os alunos são todos diferentes... trabalhas depois por grupos... aaa... como é que fazes?</p> <p>A - ... aaa... <u>tem que ser por grupos e os trabalhos, as fichas ou todo o trabalho tem que ser adaptado</u>, daí é que eu acho que os manuais escolares... p'ra já os <u>manuais não têm sentido nenhum p'ra mim...</u> da maneira como estão estruturados... <u>não quer dizer que... que eles não estejam bem estruturados</u>. Para a minh... o meu trabalho eu futuramente não quero manuais escolares... <u>sempre os tive mas a partir de agora não os quero</u>.</p> <p>P – Como é que substituis? <u>Que materiais é que vais utilizar (...)</u></p> <p>A – Afé que está o tal trabalho de casa. <u>Eu tenho que trabalhar em casa e preparar todas as actividades... o manual não o posso ver como... como um recurso, digamos assim, p'ra trabalhar todos os dias. (...)</u> Eu posso sim utilizar esse manual como um recurso esporadicamente... (...) mas eu mesmo não quero manual. <u>Quando eu voltar a ter turma não quero manual</u>. Agora (...) se me perguntares o que é que eu tenho que fazer em casa é evidente que tenho (...) que estruturar a aula, planificar a aula p'ra aquelas crianças...</p> <p>P – De acordo com o quê? <u>Com objectivos a atingir, com competências?</u>...</p> <p>A – <u>Competências a atingir...</u> o que eu quero atingir com aquele conteúdo eu <u>tenho que me debruçar e fazer o material, não quer dizer que seja fichas, podem ser textos, podem ser jogos...</u></p> <p>P – Por exemplo, na <u>iniciação à leitura</u>, mesmo... 1º Ano... vamos pensar naquele período de adaptação em que a criança chega à escolaridade...</p> <p>A – Sim... <u>primeiro tem que trabalhar a oralidade e, portanto, os manuais não têm quase nada... para trabalhar a oralidade (...)</u> pode ser com <u>apresentação de lengalengas, de quadras, travalinguas. Os manuais não têm nada disso</u> portanto essa parte fica logo de lado. Aquela própria (...) que se fazia há... que eu fazia... e acho que toda a gente faz e fazia <u>que é os tais grafismos, eu acho que não são no 1º Ciclo que se fazem esses grafismos; os grafismos terão que ser feitos na Pré</u>. Os meninos (...) quando entram p'ro 1º Ciclo querem aprender...  P – <u>Mas a Pré ainda não é obrigatória...</u></p> <p>A – Eu sei (...) mas eles no 1º Ciclo... eles querem aprender a ler. Se tu perguntares a qualquer aluno, <u>quer aprender a ler e escrever e quando nós andamos com as vogais 1 mês ou 2</u> ou o que quer que (...) <u>desmotivamos as crianças e entramos depois no “pa, pe, pi, po, pu”; “ta, te, ti, to, tu” e aquilo não diz rigorosamente nada às crianças</u>. Por isso mesmo é que eu acho que devem antes desse... isso tá ultrapassado também... <u>mas devem memorizar palavras, ler lengalengas, “decifram as” e depois vão enriquecendo o seu léxico e sempre que o vão desenvolvendo eles vão aplicando quando for preciso</u>.</p> <p>P – Aaaa... Portanto... há crianças... disseste que querem aprender a ler, não é...e...</p> <p>A – É o grande objectivo delas...</p> <p>P... o objectivo delas (...) assim de uma maneira geral... Portanto <u>esse é um dos facilitadores: é aquela vontade que eles já manifestam...</u></p> <p>A - ... mas depois disso é destruído...</p> <p>P - ... tem a ver com a <u>maturidade</u>, não é?</p> <p>A - ... exactamente... mas isso depois é destruído quando o professor do 1º Ciclo lhe incute o “pa, pe, pi, po, pu”; “ta, te, ti, to, tu” (...) <u>acho eu, quer dizer acho que essa parte “pa, pe, pi, po, pu”; “ta, te, ti, to, tu” vai desmotivar qualquer um</u>. Mesmo os que têm dificuldades, os que não têm e os que superam as dificuldades a “olhos nus”???</p> <p>B – Se utilizarmos (...) o mesmo método (...) temos que ter algum... <u>temos que ver no fundo depois e avaliar se o método que estamos a utilizar para os outros se... enquadra com aquele aluno e tentar arranjar (...) uma forma de (...) superar essas dificuldades</u>. Isso é um <u>bocado caso a caso e situação a situação (...)</u> eu este ano, por exemplo tenho dois alunos em que um não tem qualquer tipo de dificuldades e não apresenta esse tipo de atenção, em que ele vai (...) aprendendo (...) trabalhando as letras e (...) outro aluno que tem <u>muitas dificuldades e (...) tem que se... nesse caso tentar... tentar fazer um ensino mais individualizado e auxiliá-lo mais... e ajudá-lo com (...)</u></p> <p>P - ... e recorrer a outro tipo de materiais... talvez até...</p> <p>B – Recorrer a outro tipo de materiais (...) <u>dar um apoio mais individualizado ao aluno</u>, porque, porque é um <u>aluno que se distrai com muita (...)</u> facilidade... já tem (...) um <u>percurso desde a Creche (...)</u> com uma <u>série de dificuldades</u>... teve Terapia da Fala e tudo isso e... se não houver esse <u>apoio mais individualizado a aluno... é difícil ele acompanhar todos os conteúdos</u> da forma como o outro parceiro, o outro colega faz.</p> <p>P - ...para a iniciação à leitura, não é? Além desses <u>pré-requisitos</u>, que outros é que achas que eles... que são <u>facilitadores, para a iniciação à leitura?</u></p> <p>C – Olha, <u>por exemplo lerem muito, os pais terem hábitos de leitura em casa, o recontar, o contar uma história (...)</u> contar outras situações vividas (...) até o <u>vocabulário mais alargado e (...) saber-se exprimir e o facto de estarem habituados a ler também faz com que eles comecem (...)</u> até escrever mais cedo.</p> <p>P – Mmm... quais são assim <u>as dificuldades da tua experiência que tens observado na iniciação à leitura</u>, nos grupos que tens tido, nas tuas turmas... como é que <u>detectas essas dificuldades</u>... que eles não estão a fazer uma iniciação à leitura como...</p> <p>C - ... como deve ser?(...) que não estão a acompanhar? (...) Às vezes também não... <u>falta de bases... das Pré(s) (...)</u> de casa.</p> <p>P – Mas como é que detectas assim... conhecendo, não é... o grupo...(...)</p> <p>C – É assim... quando ele não avança na matéria... quando eu o mando ler e ele não consegue ler, não consegue dizer o nome, não</p>
--	--	--	---

			<p>consegue dizer a palavra... assim é que eu detecto que eles não assimilaram aquilo (...) que eu lição.</p> <p>P - E... e nesses casos que <u>metodologia</u> é que utilizas?</p> <p>C - É o <u>insistir, é o rever a letra, é o voltar a lembrar qual é a letra... qual é a palavra.</u></p> <p>P - Esse tipo de conceito da diferenciação pedagógica consta do projecto curricular de turma ou no regulamento interno... no <u>regimento interno...</u></p> <p>C - No projecto curricular de turma... consta(...)</p> <p>P - E como é que... <u>como é que se faz referência a este conceito nesse documento?</u></p> <p>C - É assim... faço (...) ainda há bocado estive a fazer. Digo claro que vou fazer diferenciação, por exemplo, <u>nos 3 alunos que eu aqui tenho, que têm mais dificuldades, que faço um apoio mais directo...</u> que já têm um professor (...) <u>têm um professor de apoio só para eles.</u></p> <p>D - Procura-se sempre fazer, dentro do possível, <u>utilizar o mais possível o material concreto.</u> A concretização através de... de <u>meios audiovisuais,</u> através de <u>cartazes,</u> através de... todo o tipo (...) <u>palpável</u> e que seja <u>visual para eles...</u></p> <p>P - ... ainda (...) no primeiro ano ainda necessitam de...</p> <p>D - ... exacto...</p> <p>P - ... muito desses materiais...</p> <p>D - É. <u>Aquelas crianças que são aquelas que aprendem muito bem...</u></p> <p>P - ... <u>quase não precisam...</u>(...)</p> <p>D - <u>Não.</u> (...) Agora aquelas crianças que a gente vê... <u>aquelas que levam muito mais tempo para conseguir adquirir os conceitos da leitura e da escrita, essas quanto mais suportes visuais elas tiverem mais fácil se consegue fazer alguma coisa com eles...</u>(...), porque é uma maneira de eles associarem qualquer imagem a qualquer letra ou a qualquer palavra. (...) recorremos muito actualmente já ao <u>computador!</u> (...) usam eles, por exemplo, <u>nos jogos...</u> a gente <u>recorre</u> ao computa... ao computador p'ra eles trabalharem mesmo nos jogos educativos... <u>trabalham a numeração, trabalham (...) a leitura e trabalham a escrita; jogos inclusivamente on-line que nós conseguimos fazer com eles, que adoram e é uma maneira de eles trabalharem...</u></p> <p>P - ... ficam mais motivados!</p> <p>D - É, muito mais... é...</p> <p>P - ... esses meninos que necessitam de outros (...) materiais (...) no processo de iniciação à aprendizagem da leitura, o que (...) é mesmo importante para si?</p> <p>P - ... as <u>estratégias...</u></p> <p>E - ... depois eu (...) <u>nesse grupo</u> que fomos (...) mantendo (...) conhecimento de uns <u>livros que havia, de iniciação à leitura,</u> porque em oitenta mudaram os Programas do Primeiro Ciclo e apareceram uns livros que... era leitura, era leitura e escrita no (...) Primeiro Ano. Até havia dois volumes e que apelava muito a estratégias globais! (...) e essas estratégias globais era. (...) <u>por exemplo: agarrar em panfletos</u> (...) pronto, <u>de publicidade ou de livros e os garotos irem recortar e colar associando à imagem era muito esse...</u></p> <p>P - ... no fundo era o que já vinhas fazendo também...</p> <p>E - ... era mas que <u>esses livros ajudaram-nos ainda a encontrar mais...</u> aaa...</p> <p>P - ... <u>diversidade...</u></p> <p>E - ... <u>isso, isso. Só que nos faltava depois era, a parte da fundamentação. Era!</u></p> <p>P - E foram encontrar a <u>fundamentação nesses programas!</u></p> <p>E - Ness... nesses programas. E ainda chegou a ir, a ir conosco apoiar-nos lá do... do <u>CAEL</u>(...). (...) Era uma <u>senhora</u> chamada (omissão de nome) que agora já está reformada mas que tinha sido <u>orientadora no Magistério</u> e depois, pronto, a ver as nossas dificuldades e esta nossa angústia e acabávamos (...) <u>acabámos por criar um grupo de trabalho.</u> Pronto, depois tive pena. Mas ficou sempre (...) essa angústia, tanto que o meu trabalho da <u>Especialização...</u> (risos)...</p> <p>P - (...) veio um pouco de (...) saberes que há crianças com (...)</p> <p>E - ... foi a leitura e a escrita em crianças (...) com deficiência mental.</p> <p>P - Deficiência Mental, pois... aaa... ??? aí realmente a diferenciação é mesmo... muito ?? necessária, não é?</p> <p>E - É! (...)</p> <p>P - É clara (...), não é? Mas as outras crianças que estão no Regular (...),...</p> <p>E - ... mas, mas é...</p> <p>P - ... <u>como é que se faz a diferenciação?</u></p> <p>E - ... mas eu penso que, em termos (...) volto (...) um bocadinho à minha experiência e, e o que eu constato é que <u>os professores continuam a ter muita dificuldade no conceito de diferenciação e em o aplicar.</u> Porque não é só individualizar, é muito fácil nós escrevermos ou apelarmos ao <u>ensino individualizado mas não passa das fichas.</u></p> <p>P - Mmm! E o que é que achas que era necessário?</p> <p>E - Eu acho que era preciso realmente <u>mais formação e que esse conceito fosse mais debatido, mais...</u></p> <p>P - ... de forma (...) (intervensões sobrepostas que é difícil clarificar)</p> <p>...a operacionalizá-lo?</p> <p>E - Exactamente! (...)</p>
--	--	--	--

			<p>P – Concretizá-lo mais!</p> <p>E – Porque (...) porque por exemplo, agora em questão de (...) elegibilidade p'ró Três não... a primeira grande dificuldade (...) é o não acompanhamento do... dos Programas! (...) E a primeira grande dificuldade logo, é a leitura e a escrita, que eles não acompanham! E é logo, pronto e depois aparece o conceito de <u>déficé cognitivo</u>. Pronto, ele tem um <u>déficé cognitivo</u> logo não vai aprender, logo n... tem dificuldade. Mas lá está!... Está aqui a falhar, porque por exemplo os <u>grandes pilares da Educação, da Reorganização Curricular</u> apontam para a Diferenciação, apontam para a Adequação, apontam para a <u>Flexibilização</u>...!</p> <p>P – Mas como é que ela se desenvolve?</p> <p>E – Exactamente! Como é que ela se concretiza? (...). Mas eu penso que a formação dos professores (...) acaba por não incidir (...) nisso e no fundo, <u>nós precisávamos de ter formação</u>, (...) de ver de que forma é que, pronto, e... porque não é só ler... os teóricos, ler é fácil!</p> <p>P – Ou seja nos Programas actuais, não é, esse conceito vem lá!? (...)</p> <p>E – Vem lá! (...) aparece no Cinquenta...</p> <p>P - ... como é que se operacionaliza, nos documentos actuais?</p> <p>E – Não, não, não...</p> <p>P - ... ? do Ministério da Educação?</p> <p>E – Pois não! (...) <u>Aparece muito teorizado!</u></p> <p>P – Muito teorizado! Portanto os professores sentem falta de formação... conhecem o conceito, mas como desenvolvê-lo?</p> <p>E – Não! (...) e apela-se muito a ele como recurso para...</p> <p>P - ... pois, vem nos Projectos Curriculares de Turma...</p> <p>E - ... de tudo ??... (risos) (...)</p> <p>P - ... na prática mesmo, no dia-a-dia, na acção pedagógica...</p> <p>E - ... e confundem muito o conceito de Adequação Curricular com o Decreto Três, onde aparece, por exemplo, Adequações Curriculares Individuais! (...). E esse (...) eu penso que, eles, para adequarem, para fazerem, definirem Adequações Curriculares, que os garotos não precisavam de estar abrangidos pelo Decreto Três. Esse conceito já vem da... da Reorganização... e não... pronto (...) pode ser (...) pode incidir no <u>Projecto Curricular de Turma ou nos Planos de Recuperação, quando se fazem!</u> (...) <u>não é preciso estar</u> (...) num (...) <u>Decreto p'ra eles terem esse... serem... beneficiarem</u> (...) dessa Adequação. No fundo a diferenciação está associada à (...) Adequação Curricular!</p> <p>P – Quais são (...) os <u>documentos actuais</u> que orientam a actividade pedagógica do professor?</p> <p>E – É o (...) Projecto Educativo...</p> <p>P - ... os que vêm do Ministério d... da Educação? Quais são?</p> <p>E – É o <u>Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Agrupamento, o Projecto Curricular de Turma, o Regulamento Interno</u> (...)</p> <p>P – <u>E esses documentos são feitos com base num... num documento do Ministério</u> (...) ou não? (...)</p> <p>E – <u>Não!</u></p> <p>P – Não há assim um... um documento orientador (...) que depois dê (...) seja...</p> <p>E - ... <u>há os Despachos</u>...</p> <p>P - ... que fundamente...</p> <p>E - ... há os Despachos e os Decretos (...) há os Despachos, há o (...) Despacho Normativo Cinquenta, dois mil e cinco, há aqueles da avaliação (...) dos alunos...</p> <p>P - ... o Cinquenta (...) aponta para?</p> <p>E – Para... aponta para a individualização (...) o Cinquenta aponta para a diferenciação. (...)</p> <p>P – Mas é com os Planos de Recuperação!?</p> <p>E – Sim, com os Planos de Recuperação e de Desenvolvimento ou (...) de Acompanhamento. (...)</p> <p>P – E o Currículo Nacional do Ensino Básico? E a Organização Curricular?</p> <p>E – Pois (...) de certa forma...</p> <p>P - ... esses documentos...</p> <p>E - ... <u>está implícita, mas no fundo é... são competências</u> (...) pois, <u>são competências chave</u> (...)</p> <p>E – Nos (...) termos de Adequações e de Diferenciação penso que não, é mais orientador do (...) da política educativa (...) não está é operacionalizado! (...)E eu (...) há poucos dias, uma menina do Quarto Ano ser alvo de uma referência por ter Dislexia... ter diagnosticada como Dislexia (...) esteve abrangida pelo Trezentos e dezanove e a psicóloga que a acompanha achou por bem fazer a referência p'ra ela beneficiar, sobretudo de Adequações no Processo de Avaliação e Adequações Curriculares Individuais e ela está, ela beneficia, neste momento, de nove horas de Apoio Educativo e então, em conversa com o professor de Apoio e a professora da turma diziam: Ah, ela tem Apoio num grupo de cinco meninos e faz mais do mesmo do que faz da turma. (...) E, eu pergunto: mas ela precisava (...) de um apoio individualizado para ultrapassar uma dificuldade específica que ela tem, que é em relação à dislexia? (...) <u>de que forma</u> é que isso era, era tratado? Porque tendo num grupo de cinco e a fazer mais do mesmo do que está a fazer na turma, não há aqui diferenciação nenhuma. <u>Há individualização, mas a diferenciação, onde está?</u> (...) Portanto nem sempre a diferenciação equivale a individualização! (...) ela, (...) dá muitos erros, pronto devido (...) à Dislexia. E, pedindo-lhe um texto escrito sem suportes nenhuns, sem facilitadores nenhuns, como é que estamos a diferenciar ou como é que estamos a ajudá-la a ultrapassar?</p> <p>P – E que tipo de... que <u>tipo de facilitadores</u> é que poderiam (...)?</p> <p>E – Por exemplo uma área vocabular sobre... a temática que lhe fosse proposta à produção escrita! (...) Ela ter acesso às palavras, ser</p>
--	--	--	---

			<p>possível escrever o texto no <u>computador com corrector ortográfico</u> (...) poder <u>falar</u> da... da temática...</p> <p>P - ... valorizar mais a oralidade...!</p> <p>E - A oralidade! Isso, pronto, eu penso que não é preciso ser o Três! Que é... era... (...) a tal diferenciação! (...)</p> <p>P - Aaa... portanto, além da <u>formação contínua</u> que tens tido, também tens investido muito do tempo pessoal, não é, em <u>pesquisas, leituras</u>, (...) além das <u>trocias com os outros colegas</u>, que é (...) importante...</p> <p>E - ... sim, importante (...)</p> <p>P - Aaa... e... e sentes portanto a necessidade de aprofundar o conhecimento no âmbito deste conceito, não é? Sentes necessidade ainda, de <u>mais formação</u>?</p> <p>E - Sim, sim! (...) acho que a <u>formação nunca é de mais!</u></p> <p>P - Mmm! (...) pronto da tua <u>experiência como professora do regular</u>, dos primeiros anos que tiveste, além desse... desses casos... do caso dessas três meninas há assim mais algum na iniciação à leitura (...) que não sendo tão grave mas também criava dificuldades?</p> <p>E - Sim, sim fú... fui tendo. Fui (...)</p> <p>P - Que métodos é que utilizavas? (...) p'ra além desse método Global, não é? (...) Utilizavas mais o Global mesmo p'ra... p'ra restante turma ou... outro método?</p> <p>E - Na (...) <u>na sala era o Analítico Sintético</u>, (...) Depois p'ra esses casos é que fui (...) desenvolvendo...</p> <p>P - ... portanto, era um ou era outro, não é? O Global ajuda as crianças com dificuldades...</p> <p>E - ... esse, esse era mais no sentido da <u>individualização!</u> (...) Sim. Mas <u>era mais como estratégia</u> (...) para os ajudar (...) a Especialização também ajudou, pronto, também (...) de alguma forma me, alertou para...</p> <p>P - ... por exemplo, <u>na turma, que estratégias</u> é que utilizas assim <u>com o grupo, na organização do grupo, trabalho de pares</u>, (...) <u>trabalhos de grupo, pequenos grupos, grande grupo</u> (...) Se isso ajuda?</p> <p>E - Aaa (...) dou muita importância (...) às <u>histórias</u> (...) <u>associar a leitura a outras formas de expressão dramatização</u>... a partir (...) de histórias, de (...) <u>essa motivação das histórias passo um bocadinho</u> (...) p'ra <u>trabalhos mais de outro âmbito, mais curriculares</u> (...) Aparecerem os mesmos, por exemplo, os mesmas personagens dos livros, as mesmas... imagens...</p> <p>P - ... mas isso implica (...) <u>materiais específicos, não é?</u></p> <p>E - As vezes é mais simp... pronto, <u>eu tento simplificar</u>, pronto mais do género, por exemplo, se apareceram meninos, vamos pôr esses meninos nas (...) também numa, nos trabalhos. Eles passam a constar (...) num placard... e naqueles trabalhos vamos lá pôr, por exemplo, palavras, que tivessem a ver, por exemplo, com a floresta, pronto. Apareciam os personaginhas (...) da história, onde se falava dos pássaros, fomos lá pôr isso (...) sempre com as palavras. Passei a pôr <u>mais acrósticos na parede</u> (...) associadas, por exemplo, aos texto, temáticas, as festas temáticas é com acrósticos! (...) o Natal, em vez de ser pintar, por exemplo o desenho ou isso (...) Pormos, por exemplo em acróstico a palavra Natal e depois eles, por exemplo, procurarem... (...) Na vertical, as letras na vertical e depois, cada um ou em grupos, em grupitos, eles, por exemplo, conforme os anos, pronto os do Quarto Ano...</p> <p>P - ... do Primeiro Ano... tenta, tenta...</p> <p>E - ... do Primeiro Ano?</p> <p>P - Sim. Se te recordares!</p> <p>E - Era, por exemplo, procurarmos (...) em revistas ou em folhetos, ou em papeis de embrulho (risos) ou o que quer que seja, por exemplo, coisas com a letra "N"... (mudança de cassette)... palavras com a letra "N".</p> <p>P - Mesmo os pequeninos do Primeiro Ano, não é?</p> <p>E - Mesmo os pequeninos, pronto. Que não importava, se eles já tinh... p'ra mim não (...) não importava se eles já tinham trabalhado ou não! (...) Era um bocadinho... é um bocadinho estratégias globais! (...) ... e de repente, de repente (...) que eu dei, comecei a dar conta (...) com a utilização dess... destas estratégias é que eles aprendiam as letras todas (...) sem seguirmos aquela ordem!</p> <p>P - ... sem seguir... uma coisa que (...) eu também costume perguntar porque acho... necessito de compreender o porquê, é porque é que as crianças, em determinado método, partem (...)mas porque é que partem de determinada vogal? Por exemplo o "i"... ou...porquê? Alguma razão? E partem de determinadas consoantes, acho que é o "p"...</p> <p>E - ... o "p"...</p> <p>P - ... porque? (...). Sabes de alguma razão de... do porquê?</p> <p>E - Pois isso n... não sei, mas s...sei que às vezes nem é... ne... eu acho pessoalmente que nem é o melhor! (...) Porque às vezes é mais fácil associar logo a outras coisas que sejam mais significativas e que eles gostem mais (...) por exemplo, com o nome deles! (...)</p> <p>P - Partindo das letras do nome deles!?</p> <p>E - É. Eu, por exemplo, apoio uma garota que tem muitas dificuldades, está com muitas dificuldades e ela sabe o "C" de Carlos que é o pai!</p> <p>P - Mmm! E também sabe outras palavras com o "C"?</p> <p>E - Ainda não aprendeu. Se calhar era mais fácil começar por essa que lhe diz alguma coisa! (...) Porque é que há-de começar por o "p"?</p> <p>(...)... é o manual! (risos)</p> <p>P - É o manual, não é? O manual é que vai ditando entre aspas a... a...</p> <p>E - ... a pedagogia! (risos)</p> <p>P - A pedagogia! Mmm! (...) e todas aprendem a ler da mesma maneira, sendo todas diferentes, já vimos, já (...)</p> <p>E - ... pois não... (...) É muito importante também a <u>estimulação em termos de oralidade, de desenvolvimento!</u></p> <p>P - As que não revelam dificuldades na iniciação à leitura, aprendem da mesma maneira?</p>
--	--	--	--

			<p>E – Não ?? Umas são <u>mais perspicazes</u> na... na <u>globalização</u> (...) na <u>visualização</u>...</p> <p>P – E isso tem a ver com o quê?</p> <p>E – Outros... outros mais (...) mais dificuldade na discriminação (...) ... pronto, depois já vai... já vão ter... já <u>hesitam mais</u>, há <u>levam mais tempo</u> (...) até...</p> <p>P - ... é ...</p> <p>F - ... arranjar <u>estratégias</u>... não sei, conhecer estratégias diferentes... pelo facto de <u>nunca ter assim tido muita necessidade não quer dizer que não venha a acontecer</u>.</p> <p>P – Pois (...) ia-lhe pedir assim alguns <u>exemplos de estratégias que utiliza</u>, não sei (...) se <u>este ano se noutros anos</u>. Em <u>catorze anos</u>, não sei se há assim (...) se lembra assim de <u>alguns exemplos</u>, mesmo... estratégias diferenciadas (...) assim <u>concretamente o que é que faz</u>, quando (...) <u>algum tem um ritmo um pouco diferente dos outros</u>(...)</p> <p>F - ... nunca me assim aconteceu... não... não...</p> <p>P - ... é bom, em catorze anos ter tido assim turmas muito...</p> <p>F - ... não porque eu... eu é assim tive este ano... tenho este ano o Primeiro Ano e tive há dois anos (...)... normalmente era sempre o Segundo Ano, o Segundo Ano (...)... era, (...) não havia tanto aquela necessidade de... de iniciar a leitura porque já sabiam.</p> <p>P – Pronto, portanto a metodologia é (...) normalmente esta (...) que <u>materiais é que utiliza?</u></p> <p>F – Isto, <u>Estes cartazes</u> (apontando para o placard)...</p> <p>P – É ... os <u>cartazes com imagens</u>...</p> <p>F - ... sim, sim, sim... sim...</p> <p>P - ... e o <u>manual</u>, <u>possivelmente</u>...</p> <p>F - ... sim, <u>sim</u>, o <u>manual sempre</u> (...)</p> <p>P - ...utiliza o manual com que regularidade? E... e as novas tecnologias, também, não?</p> <p>F – <u>Sim, de vez em quando, escrevem no computador</u> (...)</p> <p>P – E... e jogos (...) sem ser no computador, aqueles jogos, tradicionais, digamos.</p> <p>F – <u>Às vezes, esporadicamente. Não é uma coisa que se use todos os dias</u> (...)</p> <p><u>estes aqui não têm necessidade assim de nada disso, estes do Primeiro Ano (risos).</u></p> <p>P – E ensin... nesse curso <u>ensina-se o professor a ensinar a ler?</u></p> <p>G – Mmm! <u>Acho que não. Não! Não!</u></p> <p>P – Como é que é? <u>Que metodologias</u> (...) <u>é que se ensinam</u> (...)?</p> <p>G – Prontos (...) <u>é o Analítico, não é? Há também quem trabalhe o método Global, não sei se sabe como é que é? Eu por acaso nunca trabalhei, nem nunca precisei de trabalhar</u> (...) Eu pessoalmente <u>nunca trabalhei</u>, esse método <u>nem</u>, sinceramente <u>nem sei trabalhar!</u> (...)</p> <p>Tenho trabalhado sempre com... o normal, não é? (...) Analítico-Sintético...</p> <p>P - ... pode fazer assim uma breve caracterização do método... como é que...?</p> <p>G - ... então... no Primeiro Ano a gente costuma (...) trabalhar <u>primeiro</u> (...) a <u>motricidade</u>, certo? Depois vamos a <u>partir das letrinhas</u>... começa o “p”, o “u”... vamos percorrendo as letras que se formando (...) palavras...</p> <p>P - ... começa-se então pelas vogais...</p> <p>G - ... exactamente, pelas <u>vogais</u>. Depois é que partimos para as consoantes (...) <u>depende dos livros</u>, também (...)</p> <p>P - ... dos manuais.</p> <p>G – Umas vêm primeiro uma, outras vezes vem primeiro outra... isso é...</p> <p>P - ... <u>porque é que se parte logo primeiro das vogais e porque é que se começa no “i” e porque é que ??...</u></p> <p>G - ... porque, <u>porque depois vêm os ditongos</u> (...) que é para depois poderem associar a... as consoantes aos ditongos (...) é “pai”, o “piu-piu”...</p> <p>P - ... e também se começa pelo “p”, não é?</p> <p>G – É... aaa...</p> <p>P - ... e, e porquê? Há assim alguma razão para começar por essas consoantes?</p> <p>G – Sinceramente <u>não lhe sei dizer!</u></p> <p>P – Não! Nem... nem...</p> <p>G - ... <u>nem nunca me questioneie</u>... porque é assim depen... (...) Não mesmo. Mas <u>também depende dos livros</u>. Acho que há livros que até começam pelo “t”. Dependê! Dependê! Por acaso nunca me surgiu essa... essa questão!</p> <p>P – Quando terminou o curso sentiu: Eu estou <u>preparada para ensinar a ler</u>... as crianças a... começar a... ?</p> <p>G - ... <u>não porque é sempre uma incógnita, não é? (...)</u> P’ra já quando a gente começa é sempre <u>aquele medo, não é? Se a gente vai conseguir ou não! E depois logo nos primeiros anos eu também não tive Primeiro Ano!</u> (...)mas achei muito giro... a primeira vez que eu tive primeiro ano achei muito engraçado... o desenvolver deles, na leitura é muito giro... e gratificante também!</p> <p>P – Como é que se observa que eles estão a aprender a ler?... Assim, no Primeiro Ano... crianças que chegam, não é... à escola...?</p> <p>G - ... é assim (...) <u>é o desenvolvimento deles... é a leitura em si mesmo!</u> (...) <u>Não lhe sei explicar!... O facto de eles conseguirem juntar as letrinhas, por exemplo, juntar o “p” com o “ai” já é, porque eles no principio ainda começ... ainda fazem na cabecita deles... “p” com “ai”... “pai”, ainda não conseguem dizer logo a palavrinha, logo toda. Depois com a prática, com a leitura eles (...) vão</u></p>
--	--	--	--

			consequindo acompanhar.
<p>Factores relevantes para a diferenciação pedagógica na iniciação à leitura;</p> <p>Operacionalização do conceito de diferenciação pedagógica;</p>	<p>Factores condicionantes na iniciação à leitura;</p> <p>Estratégias;</p> <p>Desenvolvimento da prática pedagógica;</p>	<p>Alguns exemplos;</p> <p>Facilitadores; benéficos;</p> <p>Inibidores/limitações;</p> <p>Alguns exemplos de casos/situações;</p> <p>Mudanças; resultados;</p>	<p>P – Então... os que apresentam ritmos diferentes, digamos (...) O que fazer?  A – Deixá-los fazer com esse tempo, não é? Prepara a actividade para fazer... em vez de fazer em 10 minutos, fazer em meia hora. <u>A actividade tem que ser feita em função do que ele pode fazer.</u> Aaa (...) <u>eu acho que é fundamental para haver diferenciação, haver preparação em casa. O professor não pode ent... chegar ali e dizer “agora vou dar isto porque me apeteceu”.</u> Ele vai dar isto porque preparou em casa e porque acha que é assim que deve.  P – Aaa... e essa diferenciação traz mudanças, traz contributos na... ?  A – Ah, tem que trazer (...) <u>Tem que trazer... se as pessoas estão a descer ao nível de cada... do interesse de cada um é evidente que eles vão-se (...) desenvolvendo consoante o seu interesse e não consoante o do interesse dos outros.</u>  P – E, por mais lentos, entre aspas, que as crianças possam...aaa... apresentar, não é... o seu ritmo, conseguem sempre aprender a ler e a escrever.  A – Não, podem não conseguir (...) que nisto não depende só do professor (...) de uma maneira geral, se forem crianças ditas normais podem (...) aprendem... se não aprendem num ano... aprendem em dois (...) agora se tiverem outros problemas tipo família desestruturada que é uma situação muito complexa, não tiverem contacto com livros, não ouvirem histórias, não ouvirem qualquer tipo de texto escrito, isso complica-lhes as aprendizagens.  P – Complica... isso são tipo inibidores...  A – Claro...  P – Aaa... que vão comprometer no fundo essas aprendizagens. E, os facilitadores... quais é que consideras que...  A – É exactamente o contrário... (risos)... olha é a maturidade que ainda não falei aqui mas tenho que falar: há muitos meninos agora que entram p’ro 1ºCiclo, logo que façam os 5 (...) 6 anos (...) a 31 de Dezembro e eles não têm maturidade (...) e depois os pais metem os com a agravante que eles apanham essa maturidade mas apanham aversão à escola porque há situações que se vão repetir e eles desinteressam-se. Essa é uma situação. Uma outra situação é o contacto com... com textos escritos de várias... de vários tipos de textos escritos... não precisa de ser só histórias precisa de ser outras coisas também... jornais, revistas, livros... ouvir conversas de livros... por exemplo adultos a falarem “eu li este livro e interessou-me por isto, por aquilo”... porque eles às vezes parece que não estão a ouvir porque são muito pequeninos mas estão a ouvir e estão a (...)</p> <p>P – Nestes casos... quais é que achas que são os facilitadores para a... para a iniciação à (leitura)?...  B - ... cada caso é um caso. Muitas das vezes, há alunos que (...) têm... vêm do Jardim (...) fazem todo esse currículo e... por vezes chegam à escola e apresentam algumas dificuldades, mesmo em termos de postura... mesmo em termos de (...) depois (...) do saber estar. É muito relativo (...) porque há alunos que não têm Jardim e... vêm para a escola e muitas das vezes têm apetências e têm... acho que o meio família e... a família é um... é quase tudo...  P - ... é um factor...  B - é um factor importante... porque se tiverem um bom enquadramento em termos familiares e tudo isso (...) facilita... de que maneira, depois a entrada na escola. Por isso eu a... por vezes, há colegas que falam na questão de (...) ter tido Jardim ou de não ter... e... é tudo muito relativo porque... porque isto tem muitas das vezes a ver com...  P - ... outros factores...  B - ... tem muito a ver com outros factores externos que não têm (...) que não são a escola.  P – Mmm... por exemplo... a consciência fonológica, achas que é um outro factor que é...  B - ...sim...  P - ... que é relevante?  B - ... sim... é... é. Acho que é importante...aaa...mas isso também...  P - ... é um conceito que tu também...aaa... tens em conta e... desenvolves...  B - ...sim...sim...  P - ... e como é que desenvolves?  B - ... sim, acho que...  P - ... nessa iniciação à leitura? (...)  B - ...aaa... eles (...) mesmo... mesmo em termos de Jardim já (...)  trabalham... muito a consciência... fonológica e acho que depois é continuar esse trabalho e desenvolvê-lo também na escola.  P – Podias-me dar assim alguns exemplos...aaa... de algumas estratégias para trabalhar...  B - ...aaa... não (...) não me recordo agora... Eu...eu... como eu estava a dizer, neste caso não tenho uma comparação porque foi um trabalho que foi sempre desenvolvido... tentei sempre (...) implementar isso... por isso não noto diferença porque (...) nunca fiz um... (...) sempre houve essa estratégia de a criança perceber e de o aluno perceber a divisão silábica e... através dos sons e através de... (...) ou até através de imagens... (...) que o livro que eles estão a utilizar este ano tem (...) que foi sempre implementada, por isso eu não consigo fazer um contraponto de quando (...) não utilizava essa estratégia e agora (...) utilizo.  P – Ainda não dá para ver os benefícios talvez, não é?  B – Não... eu acho que benefícios tem... (...)</p>

			<p>P – Em que sentido... assim (...) De que forma é que são observáveis?  B – ... em que sentido... são observáveis (...) porque... eles... primeiro conseguem... (...) ver a formação da palavra e... basicamente eu acho que é um bocadinho por aí, não? Eu aí não tenho (...) muita experiencia disso.  P – Aaa... e quais são assim os <u>inibidores</u> (...) digamos assim (contrário aos facilitadores, não é?) para a <u>iniciação da leitura</u> (...) o que é que... da <u>tua experiencia</u>...  B – Eu acho que os <u>grandes inibidores</u> é... o factor (...) <u>concentração, atenção do aluno</u>. (...) seja ele no primeiro, no segundo, no terceiro ou no quarto.  P – Mas tu tens o primeiro ano só este ano?  B – Não, não, não. (...) e depois também há aqui um... que eu acho que tem... acho que (...) não é bom... que é por exemplo, neste caso eu tenho três anos e estarem aqui dois alunos no primeiro ano que eu acho que estão um bocadinho desenquadrados mesmo em termos de... do apoio que eu lhes podia dar (...), efectivo (...) e, por vezes, eu penso que, por exemplo incluir numa turma destas alunos do primeiro ano (...) não é benéfico nem para eles nem (...) para os outros restantes colegas.  P – E a diferenciação pedagógica não engloba <u>estratégias de trabalho de grupo</u> com... trabalho <u>entre pares</u>, talvez; <u>cooperação</u> em pequenos grupos (...)  B – ...sim...  P – ... como é que... utilizas esse tipo de...  B – ... sim, utilizo...  P – ... de estratégias, também?  B – ... <u>organização</u> (...) <u>do grupo em pequenos trabalhos</u> mesmo na (...) em <u>pesquisas</u> (...) e muitas formas...  P – ... mesmo para essas crianças que estão no início da escolaridade?  B – Mesmo para esses (...) mas não existe neste caso rotatividade, porque eles são sempre dois... aaa... eles podem é elaborar (...) podem é elaborar... podem elaborar (...) trabalhos em parceria com o segundo ano mas (...) são só dois é muito pouco (...) e eu acho que a experiencia... aaa... pouca que eu tenho diz-me que (...) eles deviam estar (...) numa turma de primeiro... <u>só com alunos do primeiro</u> porque é a entrada deles p'ra escola (...) é um momento importante no crescimento deles e no desenvolvimento... e...  P – ... mas beneficiam também de... de algum apoio (...) dos pares que estão nos outros anos, não é?  B – Sim, sim, exactamente... <u>isso também é relativo</u>, não é? Não podemos dizer que tudo é (...) não é importante mas (...) tem <u>também a ajuda</u> (...) dos <u>colegas mais velhos</u> e isso também é <u>importante para eles</u> e é assim, não podemos dizer... <u>existem aqui dois pontos</u>, contudo eu acho que o outro era <u>mais importante</u>, de eles estarem (...) englobados numa turma de primeiro do que estarem inseridos numa turma com dois anos ou três anos.   P – Mmm... e consideras a diferenciação como uma estratégia... como... o que é que consideras que é a diferenciação?  C – É assim... <u>tem que se fazer alguma coisa</u>, quando eles (...) não têm, <u>não conseguem aprender como os outros rapidamente</u>.  P – Eles... eles <u>não aprendem todos da mesma maneira a ler, não é?</u>  C – Não, não... <u>claro que não</u>, <u>Uns aprendem logo</u> (...) <u>outros custa-lhe mais</u>... outros só (...) daqui... <u>só depois de uma semana ou duas de verem a letra ou de... de saberem é que realmente compreendem</u>.  P – Mmm... mas assim de uma maneira geral, na mesma turma também há um grupinho que aprende todo da mesma maneira ou há sempre diferenças? (...)  C – <u>Há sempre meia dúzia</u>, por exemplo eu tenho aqui sempre pelo menos meia dúzia (...) que eu ensino e eles aprendem logo, e conseguem logo ler o texto.  P – <u>Porque é que achas que eles aprendem logo?</u> A que é que atribuis (...) essa aprendizagem...  C – Sabes... olha... <u>esse grupo que eu aqui tenho vêm da mesma Pré</u> (...) <u>da mesma Educadora</u>. Eu acho que também (...) que também é muito importante eles <u>fazerem uma boa Pré</u>. É assim e eu conheço essa Educadora e acho que essa Educadora é espectacular... é muito, muito boa. E acho que <u>ela puxou muito por eles... fez muito a leitura global</u>... levava objectos... aaa... <u>eles diziam o que era, tentavam escrever, tentavam dizer e esse grupinho aqui na minha sala... destaca-se, pronto</u>.  P – Este ano observas esses... <u>factores e noutros anos... outras experiencias?</u> Como é que ... a que é que atribuis a... a iniciação... fácil à leitura?  C – Sei lá... <u>também pode ser a criança; há crianças mais dotadas umas do que outras, não é? Também vem de casa...</u>  P – Portanto, todas as <u>turmas</u> que tens tido...  C – ... <u>são diferentes</u> (...) e <u>têm factores diferentes</u>.  P – Têm factores diferentes, mas assim de uma maneira geral atribuis mais a esses.  C – É.  P – Ou é à Pré ou é à... à família...  C – ... à família...  P – ... e ao interesse da criança...  C – Claro.  P – ... e à própria maturidade...  C – (...) <u>Também têm que estar prédispostos a (...), a aprender</u> (...)  P – (...) Há então contributos para aqueles casos que...</p>
--	--	--	--

			<p>C - ... têm mais dificuldade...</p> <p>P - ... se destacam mais ou de uma maneira geral para todos mesmo? Se calhar nesse grupo que aprende facilmente não há diferenciação pedagógica.</p> <p>C - Não, não com esse grupo não faz sentido.</p> <p>P - Não faz sentido fazer diferenciação pedagógica. E em relação à <u>consciência fonológica</u>, achas que também é um <u>facilitador</u> para desenvolver a... ou... antes de mais este conceito é um conceito que, que trabalhas, que conheces?</p> <p>C - É assim, eu nunca trabalhei a consciência fonológica.</p> <p>P - Não?</p> <p>C - Até porque é assim...</p> <p>P - Não... no curso inicial ou nas formações...</p> <p>C - Não... nem falavam muito nisso...</p> <p>P - Não? E não desenvolves no 1º Ano, na iniciação à leitura?</p> <p>C - Não, não tenho muita tendência a ... a desenvolver. (...) Mas há quem esteja habituado a desenvolver que diga que é muito importante.</p> <p>P - Ok. Por exemplo, um aluno que está a... também podes detectar, não é? ... um aluno que está na iniciação à leitura, que até pode estar atento, que até pode participar mas que não (...) não adquire competências na iniciação à leitura, que tem receio de colocar dúvidas (...) o que é que fazes?</p> <p>C - <u>Tento chamá-lo mais à atenção e chamá-lo mais próximo de mim p'ra tentar perceber aquilo que se está a passar</u>: se ele não está (...) a perceber a matéria ou... ou se tem algum receio ou se tem algum medo, não é? Porque às vezes pode ser medo de... de se manifestarem. Tento <u>abordá-lo mais próximo</u>.</p> <p>P - (...) Em relação a <u>actividades e materiais</u>?</p> <p>C - Tendo em conta aquilo que existe dentro da sala...</p> <p>P - Podes falar assim... brevemente... que <u>actividades</u> é que utilizas mais, que <u>materiais</u> é que (...)</p> <p>C - Por exemplo, utilizo muito as <u>lengalengas</u>, (...) as <u>histórias</u>...</p> <p>P - E (...) <u>materiais</u>... a que é que recorres mais?</p> <p>C - Não tenho utilizado assim materiais... não sei o que é que...</p> <p>P - ... é mais o <u>manual</u> ou são outro tipo de materiais?... Novas tecnologias?</p> <p>C - Ah! São <u>as fichas de trabalho</u> (...) o manual que (...) foi adoptado pela escola. <u>As novas tecnologias aqui são muito rudimentares</u>, não é? Muito... e o datashow... quando quero passar alguma historia (...)</p> <p>P - ... que (...). E, estratégias de grupo, tipo trabalhos de grupo, trabalho entre pares... aaa...</p> <p>C - É assim, <u>trabalhos de grupo tenho feito poucos porque a turma</u> (...) é muito... muito activa e (...) muito grande. Com certeza mais no 3º período.</p> <p>P - E noutros anos, com outras turmas... que estratégias de turma é que utilizas para...</p> <p>C - Ah, <u>fazia mais trabalhos de grupo</u> porque era assim, como são... eu tinha, eu tive 2 anos 3ºs anos e o 3º ano tem um programa (...) que ajuda que se faça trabalhos de grupo e que eles desenvolvam.</p> <p>P - Assim da tua experiencia com 1ºs anos... é este o 1º ano que tens o primeiro ano?</p> <p>C - Não, o segundo.</p> <p>P - E o segundo. Ah, então tens dois anos de experiencia com o primeiro ano.</p> <p>C - É, é.</p> <p>P - E então, em relação à outra turma que também já tiveste no primeiro ano...</p> <p>C - É a outra turma já fazia mais trabalhos de grupo porque <u>era uma turma mais pequenina</u>... eram treze.</p> <p>P - E na iniciação à leitura, achas que esse tipo de... de organização do grupo...</p> <p>C - ... <u>é capaz de funcionar e de ajudar</u>...</p> <p>P - ... ajuda assim, em que sentido?</p> <p>C - ... que descubram as palavras(...) porque descobrem. E <u>se colocarmos o... os alunos bons com os mais fraquinhos, o trabalho de grupo pode facilitar</u> a que o outro mais fraco aprenda... e desenvolva.</p> <p>P - Mmm... e em relação aos <u>documentos orientadores do Ministério de Educação</u> (...) em relação a objectivos para a leitura; o que é que se pretende alcançar, no 1º ano, não é, se bem que é um trabalho a desenvolver ao longo dos 4 anos de Ciclo...</p> <p>C - ... ao longo dos 4 anos.</p> <p>P - Mas assim p'ro 1º ano recordas-te assim dos <u>objectivos</u> da... a alcançar ao longo do... desse 1º ano... que é a iniciação, é quando eles começam a ler, não é.</p> <p>C - Claro... então é... eles falam lá sempre de <u>criar estratégias</u> (...) é o <u>contar historias</u>... é o <u>recontar</u>... é, eu acho que ... à base de tudo é (...) p'ra eles <u>desenvolverem até primeiro a linguagem</u>, p'ra depois passá-los (...) p'ra escrita... porque se tu se visses uma criança que saiba... que tenha (...) um <u>bom vocabulário</u>, ajuda depois na escrita... <u>desenvolvem mais rapidamente</u>.</p> <p>P - aaa... estavas a dizer que a leitura também, adquirindo algumas competências na leitura também vão adquirir na escrita, ou seja a leitura interrelaciona-se com outras áreas...</p> <p>C - É.</p> <p>P - ... não são compartimentos estanques...</p>
--	--	--	--



			<p>C – Não, não. “Tá” tudo interligado.  P – “Tá” tudo interligado. (...) de que forma (...) é que achas (...) que se observa essa interligação ou se desenvolve essa...  C – É assim (...) p’ra mim no 1º ano a base de tudo é (...) a Língua Portuguesa, não é... eles se tiverem um bom discurso, se souberem falar correctamente (...) vão mais tarde saber escrever, vão mais tarde saber desenvolver uma determinada pergunta que se (...) que se faça num teste ou na oralidade...  P – Mmm... e em relação aos... às outras áreas... da Matemática, na Expressão Artística...  C – Depois é assim (...) tu se souberes ler e escrever correctamente também te desenrascas perfeitamente na Líng (...) nas outras áreas. (...) <u>com todas as outras áreas</u> (...) por isso é que eu tento sempre desenvolver mais a Língua Portuguesa porque depois é assim: vamos p’ro Estudo do Meio e eles já sabem ler, já sabem interpretar correctamente; na... Ling... na Matemática... um cálculo... uma situação problemática também (...) já sabem fazê-la se tiverem a Língua Portuguesa desenvolvida.  P – Mmm... então, por exemplo... agora... tentando centrar um pouco mais nas crianças que apresentam dificuldades. Tentámos agora abordar (...) mais no regular. As crianças que apresentam dificuldades (...) quais são assim... e que não têm Educação Especial... têm Apoio Educativo (...) têm Planos de Recuperação, se calhar, não é?  C – Sim, uma menina tem.  P – Mmm... e nesses Planos de Recuperação é referida alguma estratégia no sentido da diferenciação também?  C – É, é... temos que fazer diferenciação também a essa menina.  P – É. Como é que (...) clarificam essa... esse conceito... nesse documento?  C – Da... damos estratégias (...) ou exemplificamos estratégias que temos que utilizar com ela para levá-la à leitura...  P – Recordas-te ??? assim de algumas que possas (...) Explicitar claramente?  C – Por exemplo o jogo, também, o <u>jogo de palavras</u>... p’ra <u>ajudar com que ela tente chegar a uma leitura</u>. (...) uma <u>leitura de uma imagem</u> e tentar que ela escreva alguma coisa que... que p’ra ela <u>que seja até familiar</u>.  P – E isso enquadra-se em que métodos na iniciação à leitura? Em que métodos?  C – (...) Método global. Às vezes temos que utilizar vários métodos (...) p’ra tentar perceber o... qual é o que funciona p’ra (...) para aquele caso (...) É o das <u>28 palavras que eu conheço que nunca utilizei</u>... já não me estou a recordar de mais nenhum (...) sintético... sim... é isso (...) esse o <u>analítico-sintético</u>... <u>parte da letrelinha p’ra eles tentarem construir a palavra e p’ra fazerem a frase</u>. (...) sim... das vogais.  P – E porquê, porque é que partem mais das vogais do que das consoantes?  C – Concerteza porque são logo as primeiras letras (...) a serem ensinadas aos alunos.  P – Mas porquê? Porque é que são essas as primeiras letras?..  C – É assim, eu já aprendi isso no meu curso.  P – Mas davam-te assim alguma razão?  C – Não. (...) É assim eu sei que há... havia colegas que utilizavam o <u>global</u>: partiam de um texto, de uma palavra, mas eu (...) <u>nunca utilizei</u> (...) esse método, <u>p’ra turma toda</u>. (...) Pontuais, só.  P – E porque é que preferes o método que parte da letra?..  C – Porque <u>foi esse método já que eu aprendi na minha formação inicial</u>. (...) Depois é assim, eu <u>tenho receio de partir do outro e depois não conseguir</u>...  P - ... não te sentes tão à vontade com o outro método! (...)  P - ... aprender. Portanto isto tem a ver (...) com a formação que se tem, não é?  C - ... que se tem (...) pois a mim a (...) formação foi assim.  P - ... foi assim... portanto sentes-te à vontade... a utilizar na prática... o método que aprendeste. Mmm... e... utilizando esse método, que mudanças é que vais observando assim no primeiro período?  C – É assim, <u>o primeiro período é assim um bocadinho confuso</u>, porque eles estão ali (...) nas letras e depois confundem algumas letras (...) e depois ainda não sabem escrever (...) ler às vezes também (...) ainda não conseguem. Depois quando eles começam a <u>perceber o sistema e a engrenar nas letras</u> e a aprender mais uma e depois já conseguem (...) escrever o “pai” e o “tio” e a “Tita” e o “dado” e... o pato. À medida que <u>vamos aprendendo</u> (...) as outras letras eles... <u>começam a criar o gosto porque depois vêm palavras “O professora olha então, então já sabemos escrever aquela, já sabemos escrever(...)”</u>... acho que é mais à base disto.   D - No processo de iniciação?  P – Sim. O que é que é realmente importante?  D – Aaa... sei lá eu (...) quanto a mim na minha perspectiva o que eu... acho...  P - ... por exemplo a <u>consciência fonológica</u> é importante desenvolvê-la?  D – <u>Muito</u>. É uma das principais... é desenvolver...  P – ... e <u>conhece</u> (...) <u>tem formação</u>?  D – Tenho assim ainda alguma... mas <u>muito pouca ainda</u>. <u>Fiz uma formação só ainda sobre o PNEP que andei o ano passado</u>. Normalmente estas formações são por mais do que um ano. Aaa... <u>nós este ano não tivemos a possibilidade de fazer a continuação</u>. <u>Fiquei já assim com umas noções</u> mas que ainda não considero que sejam assim umas noções muito, muito (...) porque as colegas que fizeram <u>durante dois anos dizem que (...) têm uma bagagem muito maior do que quem só fez a primeira</u>.  P – E <u>tem desenvolvido essa?</u>...</p>
--	--	--	---

			<p>D – Tenho, tenho...</p> <p>P – Como é que?...</p> <p>D - Inclusive no ano passado fiz isso muitas vezes dentro... porque eu era visitada na escola de quinze em quinze dias, portanto fui acompanhada durante o ano inteiro e aquilo que se faz com eles... (...) que a gente até pensava que não tinha grande importância e vamos desenvolver conceitos (...) de uma maneira diferente, de maneira a que... p'ra eles...</p> <p>P - ... assim, concretamente pode (tosse de alguém no espaço exterior próximo) dar assim alguns exemplos?</p> <p>D – Olhe, por exemplo eu o ano passado fiz um trabalho e que já tenho feito várias vezes que eu pensei que aquilo era muito fácil para os alunos: analisar uma receita (...) de um bolo. Aquilo parece uma coisa muito simples mas eu trouxe-lhe a receita, trouxe-lhe os ingredientes, trouxe a maneira (...) como era feito, com uma imagem e eles debateram-se com um grande problema de interpretação daquilo porque não sabiam o que era o “c” (...) da colher, não sabiam o que era o meio de qualquer coisa quando... muitas coisas que estavam aí, que a gente até pensa que aquilo é familiar à criança, eles não (...) notei que eles realmente tinham uma grande dificuldade. É uma coisa que nós passamos um pouco por cima (...) ligamos muito às vezes à parte dos manuais e não sei quê e passamos um bocadinho por cima disso e (...) que eles adoraram um trabalho diferente.</p> <p>P – E era um primeiro ano que estava...</p> <p>D – Não... estava (...) com o segundo e terceiro.</p> <p>P – E com o primeiro?</p> <p>D – Não, nesse sentido ainda não, com o primeiro não.</p> <p>P – Aaa... além do desenvolvimento da consciência fonológica que outros factores é que são relevantes para o processo de iniciação à leitura?</p> <p>D – Aquela parte em que eles (...) conseguem visualizar por palavra e não por sílaba, portanto (...) vá digamos que seria o método global que é a visualização da palavra e não propriamente porque eles depois associam (...) aqueles, como já lhe disse, os que aprendem com facilidade (...) o silábico p'ra eles é fácil... agora aqueles que têm um bocadinho mais de dificuldade (...) noto que eles se tiverem palavra associada à imagem que há muito maior visualização e uma captação mais fácil da própria palavra sem a gente ir a sílaba e sem irmos propriamente à letra. Depois será muito posterior a isso (...) muito posterior.</p> <p>P – Se calhar num primeiro ano p'ra esses casos... aaa... esse método será (...)</p> <p>D – Exacto. Será um método a trabalhar durante um ano todo.</p> <p>P – Como é que eles depois ultrapassam e passam a partir de palavras ligadas à imagem para a leitura...</p> <p>D - ... porque eles depois conseguem a partir da altura em que eles tenham (...) na mente a palavra toda eles conseguem depois ir silábica e dessa sílaba vão conseguindo ir construir outras palavras e a partir de sílabas tiradas daquelas palavras eles vão conseguindo fazer palavras novas e (tosse de alguém no exterior próximo) (...) depois aquilo também é um método intuitivo... acabam por... com a experiência, com o tempo eles, por eles próprios vê-se que há uma abertura e que eles percebem e que conseguem avançar (...)</p> <p>P – (...) a ultrapassar as dificuldades iniciais!! (...) nesse sentido a Pedagogia Diferenciada (...) é utilizada, não é?</p> <p>D – É utilizada e penso que agora com os novos programas que vêm aí que, ainda não estou muito (...) bem dentro do assunto mas sei que há colegas que já têm ido a algumas formações que são dadas pelas editoras em que realmente os novos programas para o primeiro ano, nesse sentido, vêm muito diferentes daquilo que nós estávamos habituados a trabalhar. Já será uma perspectiva mais dessas pedagogias bastante diferenciadas e não aquelas (...) no livro. (...) É evidente que não se pode quando se vê que as crianças não, num primeiro ano não avançam todas ao mesmo ritmo (...) que então temos que diferenciar as estratégias o mais possível para ver (...) se consegue fazer alguma coisa.</p> <p>P – Então, os benefícios... as limitações (...) quais poderão ser as limitações?</p> <p>D – As limitações é a falta de material já feito, sermos... termos de ser nós a fazer a fazer tudo. Isso leva muito, muito, muito trabalho, muito mesmo. (...) Muito... é (...) Não temos (...) verba para o material mas (...) isso não é a maior limitação, a maior limitação é nós... termos de ser nós (...) a construir o material todo (...) porque eu tenho ali algumas coisas, conforme já pôde ver, que é aquilo que está ali... o que me vale é a Tarefaira (...) porque se eu não tivesse ia ser muito difícil conseguir fazer tanta coisa. Temos que pesquisar, depois que imprimir, depois temos que compor, depois tem que se colar (...) tem que ser (...) plastificar... quer dizer (...) são trabalhos que...</p> <p>P - ... que envolvem muito tempo...</p> <p>D – ...pronto, muito, muito, muito tempo (...) e eu que tenho pouquinho jeitinho p'ra aquilo mais dificuldade em... porque há pessoas que na parte plástica têm uma grande facilidade e eu não tenho... nesse aspecto sinto algumas dificuldades e limitações nesse sentido, mas pronto tenho tentado ultrapassar (...) não haver assim materiais concretos que (...) pronto, bastante material que nos pusesse à (...) que nos pusessem em frente e que nós conseguíssemos pegar nele e... tentarmos diferenciar o mais possível.</p> <p>P – E os benefícios? Já fomos falando também um bocadinho, não é?</p> <p>D – Sim, os benefícios por (...) aqueles com quem eu tenho passado, o caso, os casos (...) que eu acabei de lhe dizer à bocadinho (...) tive... cheguei ao final e fiquei muito satisfeita porque vi que realmente eles não conseguiam adquirir conhecimentos de outra maneira e foram ultrapassando as suas dificuldades (...) utilizando então esta pedagogia (...) diferenciada (...) que se foi podendo fazer (...).</p> <p>P – Aaa... e as mudanças (...) vão-se observando (...)</p> <p>D – (...) as mudanças não é logo (...) ao longo do primeiro período, não, (...) Às vezes chegamos quase ao final do primeiro ano e aí é que começamos a ver as mudanças. Não é logo, logo desde o início (...) da Cartilha Maternal do João de Deus não foi no primeiro... se foi apenas no final do segundo ano de eles já andarem (...) na escola. (...) mas depois aquilo foi a partir do momento em que... eles</p>
--	--	--	---

			<p><u>começaram a perceber e a conseguir, não houve mais dificuldade nenhuma.</u></p> <p>P – E pode fazer assim, uma breve caracterização desse método, assim...?</p> <p>D – Olhe, o método da Cartilha Maternal de João de Deus (...) é um método que foi tirado da Internet, na altura trabalhava com uma colega (...) que era professora de Apoio Educativo e ela já tinha trabalhado no João de Deus (...) e ela própria é que... eu não conhecia. O método é assim: <u>parte-se de palavras aleatórias, palavras, principalmente do quotidiano deles (...) e com essas palavras (...) e então dessas palavras depois começamos a formar pequenas frases (...) vão construindo frases a partir daí (...) no fim deles perceberem o mecanismo.(...) Isto já lá vai há uns anos, (...) são palavras com o máximo de (...) com o máximo de três sílabas. Não vão além das (...) três sílabas (...). Começam por palavras mais pequeninas, mais pequenas mesmo e depois vão aumentando, das duas até às três sílabas, no máximo.(...) Mas sílabas são daquelas palavras que não têm ainda os chamados dígrafos, nem casos de leitura, não. (...) São aquelas palavras mais simples e depois a partir daí então (...) mas foi um método que deu resultado mas que levou bastante tempo... muito tempo mesmo.(...) eu tinha <u>dois miúdos</u> nessa altura que <u>eram uns casos complicados</u> (...) um deles era muito bom a matemática, muito bom mesmo, na parte de leitura enquanto ele não ultrapassou aquela (...) fase, mas no fim era ele próprio (...) que escrevia tudo. <u>Ele a partir daí começou a associar...</u></u></p> <p>P - ... e ler também!!</p> <p>D – A ler, a ler e a escrever e não dava um único erro. A partir do momento em que realmente <u>eles começaram a perceber, começaram a descobrir</u>, que não haja dúvida que o método deu mesmo bom resultado. (...) o <u>analítico sintético</u> parte-se da letra (...) sílaba. Eu normalmente <u>não parto da letra propriamente dita</u> (...) eles sabem a letra mas a gente começa um pouco assim (...) <u>por um sílaba</u>, por exemplo se der um “p” nós dizemos... eles que aquilo é “pá”, “pê”, “pi”, “pó”, “pu”, pronto e eles não dizem “p” “a”. Eu não utilizo isso, não digo o “p” “a”. E “pá”, não digo o “p” “e” é o “pê”, não. É “pá” e eles começam logo com aquela <u>sílaba de um todo</u>, é por aí que eles começam e depois tem a sílaba seguinte. <u>Quando aparecem os ditongos</u> começa-se a complicar um bocadinho mais, temos que <u>insistir muito na visualização da palavra</u>, p’ra eles verem que é “pa---u”, que além do “pá” já leva mais um <u>sozinho</u>, que é o som “u”. No início... o método sintético analítico (...) tem essa desvantagem para as crianças que têm realmente dificuldade (...) em sílaba, porque é o método silábico. <u>Acabamos por trabalhar por sílaba</u>. (...) depois a partir daí, <u>partimos para a letra, porque eu muitas vezes nem lhes ensino o nome das letras</u> (...) logo no início. (...) Ensino que é “pá”, que é o “tá”, que é o “lá”, que é o “dá”.</p> <p>P – E porque é que se começa até pelo “p” ou pelo “t” e não se começa por ...</p> <p>D – Olhe porque <u>é assim que começa nos manuais</u>. (...) Nós seguimos a <u>ordem dos manuais</u>.</p> <p>P – E mesmo nas vogais, porque é que se começa primeiro pelas vogais e não pelas consoantes?</p> <p>D – E mesmo pelas vogais (...) começa-se sempre pelo “i”.</p> <p>P – Pelo “i”. E há alguma razão?</p> <p>D – Eu não sei qual é a razão, a <u>única coisa que eu sei é que eu penso que é por ser a letra mais fácil de eles desenharem, porque partindo do “i” partimos p’ro “u” que são dois “i” agarrados um ao outro</u>. (...) A partir do “u” partimos p’ra aquelas que têm rodinhas que é o “a” primeiro e depois o “o”, embora não seja sempre assim tão rígido. (...) Há livros que têm (...) (ruído no exterior) <u>mas o “i” e o “u” são os dois</u>.</p> <p>P – São os primeiros.</p> <p>D – E... e em ultimo lugar costuma aparecer o “e”, mas pronto há livros que têm... a partir do “u” aparecem (...) de uma maneira diferente e <u>porquê as vogais?</u> Porque <u>eles vão precisar delas depois de partida</u> (...) para formar palavras as vogais são essenciais em todas elas.</p> <p>P - ... que <u>factores</u> é que podem contribuir para esses <u>facilitadores</u>?</p> <p>E – É um bocadinho <u>trabalhar a percepção: a visual, a auditiva</u> (...)</p> <p>P – Mas mesmo sem ser trabalhada, por vezes, observa-se que há crianças que, conseguem facilmente, não é?</p> <p>E – Sim...</p> <p>P - ... e porquê?</p> <p>E - Eu acho que também tem a ver com as capacidades deles, mais... são <u>crianças com mais maturidade!</u> (...) a maturidade, <u>as vivências, a estimulação</u> (...) o <u>acompanhamento</u>, pronto, quanto <u>mais vocabulário</u>, mais vivências (...) mais significado... o <u>significado é mais rápido</u> das palavras... porque se tiverem (...) um <u>número limitado de vivências ou de conhecimentos, mais difícil é aceder</u> a (...) depois já tem que ser (...) que levar mais tempo... tem que ser trabalhado aquele vocabulário até eles terem... ficarem com a representação mental dele! (...)</p> <p>P – (...) E os <u>inibidores</u>, quais serão?</p> <p>E – Pronto, além deste da... do <u>Meio</u> (...) do Meio Ambiente, <u>contexto</u> (...) <u>contexto ambiente</u> deles, ou (...) a <u>falta de frequência no Jardim de Infância</u>, concerteza que (...) <u>embora não determinante</u> (...) a maturidade, pronto, a <u>maturidade</u> deles. Há crianças que são <u>muito imaturas, não quer dizer que sejam menos capazes e que não venham a ultrapassar, mas que levam mais dificuldade</u> (...) a <u>concentração</u> (...) e depois a parte do (...) da <u>atitude do professor!</u></p> <p>P – Podemos falar um bocadinho nela (...) não é?</p> <p>E – Pois.</p> <p>P - Como é que pode ser <u>facilitador</u> e <u>inibidor</u>?</p> <p>E – <u>Facilitador é se despertar nas crianças... aaa... gosto</u> (...) e <u>motivação</u> (...) é um fact... e empatia (...) e <u>inibidor é se a atitude for muito... de rigidez, de pouca flexibilidade, do não... ter respeito pelas dificuldades e pelo ritmo deles porque alguns têm o ritmo muito</u></p>
--	--	--	---

			<p>próprio, não quer dizer que sejam menos capazes, mas têm um ritmo (...) pronto, um ritmo mais lento, <u>precisam de mais concretização</u>. Se o professor não estiver um bocadinho desperto para isso e não lhes permitir, por exemplo, <u>contacto com letras móveis, contacto com imagens...</u> aaa... um bocadinho de (...) <u>brincar com as letras, com as palavras</u> (...) é claro que, <u>a escola vai-lhe dizer pouco e eles vão, vão p'ra escola</u> (...) <u>com mais dificuldade e isso também se traduz em menos adesão!</u> (...)</p> <p>P – Aaa... e então, achas que há <u>contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura?</u> De tudo o que já fomos falando? Podemos dizer que sim?</p> <p>E – Podemos dizer que sim, às vezes não estão é desportos!</p> <p>P – Pois, há contributos, por vezes não se conseguem é operacionalizar de forma a que esses contributos se revelem mais...</p> <p>E - ... é, é porque há uma (...) grande dificuldade. É que parte-se do princípio que vem... que estão todos no mesmo pé de igualdade! (...)</p> <p>E o manual dita muito (...) <u>uma metodologia igual p'ra todos</u>. (...)</p> <p>P – (...) a consciência fonológica pode ser um facilitador?</p> <p>E – Pode.</p> <p>P – Pode? Como é que se pode desenvolver? T... tens conhecimento dess... E - ... crianças que tenham, crianças que tenham imaturidade (...) na linguagem vão ter mais dificuldade na consciência fonológica, logo vão ter mais dificuldade na... na correspondência fonema, grafema.</p> <p>P – Mmm! O... o que é que entendes, mesmo, por consciência fonológica?</p> <p>E – É a discriminação de sons, de sílabas, segmentação.</p> <p>P – C... como é que se pode desenvolver essa consciência?</p> <p>E – Pois, tinha que se ir desenvolvendo mais actividades de (...) por exemplo, no <u>âmbito da expressão musical, no âmbito da dramatização</u>, (...) de <u>desenvolvimento da construção de rimas, de lengalengas...</u> que muitas vezes isso é desvalorizado e é importante para eles, (...) um bocadinho no Jardim de Infância, depois na escola... vai-se muito (...) às letras!</p> <p>P – Quando é que se começa a observar que um aluno está a realizar uma iniciação à leitura? Que sinais é que ele evidencia ou que (...) ele apresenta?</p> <p>E – Em princípio deve ser o reconhecimento (...) das letras (...) das palavras (...) é, identificar (...) ler pequenas frases (...) a descoberta (...) Aquelas frases do: “é o pato” (...) ou “a tia tapa a pipa”, assim umas frasezitas, pronto, (...) com poucas consoantes.</p> <p>P – Mm! Pois! Aaa (...) quando é que se observa que uma criança realmente está a ter dificuldades na iniciação à leitura? Mas (...) não (...) enquadradas na Educação Especial!</p> <p>E - ?? As dificuldades dessas crianças começam logo <u>no reconhecimento dos ditongos</u>, e depois nem é tanto nas vogais que eles acabam, com mais tempo acabam por... interiorizar, <u>mas é depois nas consoantes...</u> no estudo das consoantes.</p> <p>P – E como é que se ultrapassa?</p> <p>E – Pois tem que se <u>apelar a outro tipo de estratégias</u>, lá está (...) <u>de associação de imagens a palavras, lotos de sílabas, de construção, composição e decomposição</u> (...) letras móveis, o <u>recorte e a colagem</u> (...) na localização e associação a coisas do dia-a-dia deles (...) muito por aí.</p> <p>P – E ao fim do Primeiro Ano, determinados casos, porque cada caso é um caso, poderão conseguir ultrapassar e até fazer reconhecimento de algumas letras em palavras consideradas significativas?(...) que tenhas (...) da tua experiencia, digamos?</p> <p>E – Sim, às vezes, às vezes com mais tempo, mais (...) concretização, às vezes ultrapassam, (...) também com o <u>envolvimento</u>, às vezes, do <u>Encarregado de Educação</u> (...). Também, às vezes, pode... também <u>às vezes pode ser um facilitador</u>, (...) no Regular (...) Crianças que demonstraram muitas dificuldades e um ritmo muito lento, porque eram, pronto, <u>obedeciam àquelas condições: muito imaturas</u>, pronto, <u>queriam ainda muito brincar</u>, mas aos poucos, (...) essas metodologias foram adquirindo mais autonomia e mais desenvolvimento e até conseguiram fazer o Primeiro Ciclo razoável.</p> <p>P – Que estratégia é que utilizaste logo no Primeiro Ano?</p> <p>E - Era muito (...) Era respeito pelo ritmo, era brincar muito com as letras... era... P – (...) <u>materiais</u>...</p> <p>E - ... materiais, imagem, palavra (...) construção, histórias (...) muito (...) o <u>brincar com as coisas...</u> o <u>descobrir</u>, o pôr (...) <u>no placard, os progressozitos, que foram construindo, muito dos rótulos</u> (...) das coisas (...) <u>procurava sempre que o encarregado de educação fizesse o mesmo em casa, que até colasse no frigorífico, as palavras com as letritas que eles iam trabalhando e foi resultando</u>.</p> <p>P – E o que dizem os documentos, se conheces, o que dizem os documentos orientadores do Ministério da Educação, <u>os Programas em relação aos objectivos</u> a atingir (...) no âmbito da leitura, da Língua Portuguesa para o Primeiro Ano?... (...) sabemos que as <u>competências vão sendo adquiridas</u> ao longo dos quatro anos mas para o Primeiro Ano, (...) que objectivos é que se trabalham, no fundo, no âmbito da leitura, que já sabemos que é transversal?</p> <p>E – Pois, eles... aaa... eles têm muito, (...) no Programa que ainda está em vigor têm muito as estratégias de... globais, de aprendizagem e (...) é muito... não é assim tão específico por ano, porque (...) eles depois no Segundo Ano é que praticamente lhes é exigido a competência da leitura (...) eles ao Primeiro Ano nem é, pronto, não é tanto (...) não é tão exigido... é mais o reconhecimento. (...)</p> <p>... dificuldades...</p> <p>P - ... <u>dificuldades noutras áreas</u> (...) que são interligadas. Aaa (...) como se faz um despiste (...) quais são os <u>sinais de que uma criança vai ter dificuldades</u> (...) na leitura? Tens uma primeira turma que te aparece... um Primeiro Ano, que não conheces ainda as crianças... quais são assim os sinais (...)? (...)</p> <p>E – <u>Começa logo na identificação das vogais</u>. Se não se estiver atento, <u>se o professor não... estiver atento, logo aí, não ficando bem</u></p>
--	--	--	--

			<p><u>consolidadas</u> e eles não tendo bem a noção do “a”, por exemplo do “a” no início, do “a” nomeio, do “a” no fim (...) vai logo significar que depois com as consoantes vai trazer dificuldades. (...) pois, <u>dou muita importância à aprendizagem das vogais</u>.</p> <p>P – Das vogais, antes das consoantes... enquanto não aprenderem as vogais não passas para consoantes (...) ou passas?</p> <p>E – Passo mas é só nesse sentido do global...(..)</p> <p>P - ... e numa criança que não consegue (...) identificar uma <u>minúscula</u>, mas identifica uma <u>maiúscula</u> (...) uma vogal maiúscula, trabalhas essas vogais maiúsculas ou tentas que a criança consiga as minúsculas?</p> <p>E – Também tento que consiga as minúsculas (...) senão depois, aumenta a dificuldade (...) <u>Associando</u>.</p> <p>P – Portanto neste grupo e noutro que já teve do Primeiro Ano (...) quais são assim os <u>facilitadores</u> (...) que observou, para eles... como eles aprenderam bem, não é, a ler e (...) o que é que acha que contribui para isso também?</p> <p>F – Talvez o facto de (...) no Jardim já terem conhecimento de algumas letras.</p> <p>P – Eram todos alunos também...</p> <p>F - ... eram...</p> <p>P - ... já tinham frequentado?</p> <p>F – Sim.</p> <p>P – E sem ser esse, assim <u>outro factor</u>, o que é que considera <u>que é importante</u> para as crianças que iniciam a escolaridade que... p’ra aprender a ler (...) com sucesso também (...)</p> <p>F - ... também <u>a ajuda dos pais, em casa</u> (...) e, pronto, <u>o ir na rua e perguntar o que é que está escrito além e tentar ler, identificar as letras que estão naquela palavra ou na outra... mesmo que não saibam ainda ler</u>, pronto, <u>depois acabam por associar as letras à palavra e acho que isso também desenvolve</u>.</p> <p>P – E eles vêm <u>motivados</u> para aprender a ler? (...)</p> <p>F – Vêm, vêm.</p> <p>P – Vêm! Isso também é um... é importante, não é?</p> <p>F – <u>E</u>.</p> <p>P – É um factor (...) que ajuda... o interesse deles! E quais é que são assim os inibidores, o que é que ... nos casos em que (...) porque dentro da turma há sempre um ou outro...</p> <p>F - ... que não consegue... pois...</p> <p>P - ... que está um pouco <u>menos motivado</u>... <u>isso pode dever-se a quê?</u></p> <p>F – Aqui estão só dois.</p> <p>P- Aqui são só dois do Primeiro Ano?</p> <p>F – Sim (tom de voz muito baixo).</p> <p>P – E na outra turma que teve...</p> <p>F - ... ah, já não sei... ah já não sei!... sei... sei... eram dezanove ou vinte.</p> <p>P – Desses dezanove ou vinte...</p> <p>F - ... também eram todos muito bons alunos! (...) Tinha também um miúdo (...) com Trissomia vinte e um mas pronto, ele aprendeu a ler... (...) doutra maneira com a professora de apoio... (...) pronto, esse também através (...) de associada à palavra aquela imagem e depois ele acabou por memorizar as palavras (...)era mais o global (...)mas também conseguiu, conseguia ler, pronto, só aquelas frasezinhas para ele, mas conseguia. (...) O resto dos outros... (...) Os outros até eram bastante bons alunos. Também não tinha assim nenhum que não... tivesse aprendido a ler. (...)... poderá não acontecer, no futuro...</p> <p>P - ... aaa... pois... acha (...) estar atento a cada caso (...) perceber como é que cada um aprende... que <u>ritmos de aprendizagem</u> é que têm (...)é importante...</p> <p>F - ... acho que sim. (...)</p> <p>P – <u>Que diferenças é que observou...</u></p> <p>F - ... pronto (...) Há sim... <u>há aqueles que só se limitam a ler aquilo que vão aprendendo no dia-a-dia mas depois eu tinha miúdos (...) que me apareciam já com textos grandes e queriam ler... porque queriam</u> (...) sem ainda terem dado as letras todas, por exemplo. <u>Eles liam tudo, Pronto, também já vai se calhar (...) de casa ou não sei, (...) Porque parecendo que não, o pai a dizer “ah, lê lá p’ra mim, que... que eu quero-te ouvir ler”</u> ou qualquer coisa. Se há outro que vai coitadinho com... com uma frasezinha ou uma palavra e se (...) diz assim: <u>“ai, não me chateies agora, que eu agora não tenho vagar p’ra te ouvir”</u>, também acaba por desmoralizar e já não ter aquele interesse em aprender cada vez mais.</p> <p>P – E tinha... e tinha a noção de que... de que isso poderia acontecer na família, como é que se apercebia desses...?</p> <p>F – Tinha porque eu... pronto, às vezes os miúdos eram assim muito, muito extrovertidos e gostavam muito de conversar e <u>às vezes dizia assim: ah, agora vão ler estas frasezinhas em casa, quando chegarem a casa vão ler p’ra mãe, quando estiver a cozinhar e tal. E... e uma vez houve uma mãe que disse: “Ai, ele foi-me p’ra casa, que eu estava a passar a ferro e ele queria ler porque queria e eu depois disse que se fosse embora, que eu agora não podia ouvir”</u>, Pronto e o miúdo chegou à escola assim um bocadinho triste porque a mãe não... não o tinha querido ouvir.</p> <p>P – Ai dá p’ra ver como é que... se a família...</p> <p>F - ... é...</p> <p>P - ... os... os... os acolhe ?? e motiva também e os incentiva, não é? (...)</p>
--	--	--	---

			<p>F - ... são desmotivados, pronto... perdem o interesse e pelo contrário <u>quem diz (...)</u> assim: “olha vê lá se sabes ler agora esta ou aquela?” pronto, é... é diferente.</p> <p>P - ... participam mais (...) E em relação à <u>consciência fonológica</u> poderá ser... desenvolveu com... com esse grupo (...) tem assim, alguma experiencia (...)</p> <p>F - ... não...</p> <p>P - ... não... não sentiu necessidade de... de desenvolver!? Acha que... que é um factor também que pode ser um facilitador para a iniciação à leitura?</p> <p>F - Sim, acho que sim, acho que sim.</p> <p>P - É? Mas portanto (...) não tem desenvolvido especificamente...</p> <p>F - ... não (...)</p> <p>P - Ok (...) como é que se percebe que um aluno já está a ler? Já está (...) que sinais é que (...) eles (...) Como é que isso (...) se observa? A iniciação, mesmo no Primeiro Ano?</p> <p>F - É difícil responder (risos)... pois (...) eu (...) que (...) primeiro as vogais, depois junta as vogais e (...) não sei explicar.</p> <p>P - Parte-se sempre das vogais primeiro?</p> <p>F - É, é, é.</p> <p>P - E depois (...) das vogais?</p> <p>F - Vogais, ditongos e depois é as consoantes.</p> <p>P - Os ditongos e depois as consoantes. E... e porquê as vogais, primeiro?</p> <p>F - Pois, não sei... porque, porque (...) sem as vogais as consoantes não se liam.</p> <p>P - Ok... e (...) há assim alguma ordem também nas vogais ou...</p> <p>F - ... aaa... há, há. Primeiro é o “i”, depois o “u”, o “o”, o “a”, o “e”.</p> <p>P - E também há alguma razão p’ra essa... ordem?</p> <p>F - Eu penso que tenha a ver com o traçado (...) porque por exemplo o “i” é o mais fácil...</p> <p>P - ... parece ser o mais fácil...</p> <p>F - ... depois o “u” é dois “iis”, o “o” acaba por ser só uma rodinha com aquela (...) e depois o “e” é mais difícil de fazer...</p> <p>P - ... o “e” é mais difícil?</p> <p>F - É mesmo... é... o “e” é mais difícil.</p> <p>P - Mmm! E as consoantes a seguir são...</p> <p>F - ... as consoantes é: primeiro é o “p”, o “t”, o “l” (...) há livros que depois trazem o “d”, outros trazem o “m” mas pronto, anda assim mais ou menos por essa ordem.</p> <p>P - E, e porquê, também?</p> <p>F - Porque... eu penso que deve ser, porque (...) juntando o “p” com o “a”, pode-se juntar com o “o”, com o “au”, com o “e” e fazem-se (...) várias palavras (...) só com o “p” e as vogais. E com o “t” e as... só o “t” e as vogais já não há tantas (...) E com o “l” e só as vogais também já não há, já há menos, e depois com o “d” e as vogais ainda menos há e então deve s (...) pronto, penso eu que seja por isso... nunca... nunca (risos) me debrucei sobre esse assunto.</p> <p>P - No ?? curso nunca... nunca vos explicaram...</p> <p>F - ... não, não...</p> <p>P - ... o porquê desta... destes aspectos ??...</p> <p>F - ... não porque eu, não... não foi bem isto que eu aprendi...</p> <p>P - ... pois, pois... foi, foi...</p> <p>F - ... pois... foi mais o Inglês e a Língua Portuguesa mas diferente disto tudo... que era suposto (...) p’ra saberem ler e escrever quando chegassem ao Quinto Ano...</p> <p>P - Portanto a vossa formação enquanto professores do Primeiro Ciclo fica...</p> <p>F - ... pois... é assim, eu só no primeiro ano é que estagiei na... na escola primária (...) e foi mesmo só no terceiro período (...) Foi, foi muito pouco tempo! Depois no Segundo, Terceiro e Quarto...</p> <p>P - ... então o curso ensina o professor do Primeiro Ciclo a ser professor do primeiro Ciclo?</p> <p>F - Pois, eu não sei, eu não tirei o Primeiro Ciclo! (...) <u>Eu não tirei o Primeiro Ciclo!</u> (...) é Segundo Ciclo.</p> <p>P - Ok... pronto... aaa... é o sistema também, não é?</p> <p>F - Pois, exacto... eu como tinha habilitações p’ra dar no Primeiro e no Segundo, comecei pelo Segundo mas depois <u>dei um ano no Primeiro e acabei por até gostar e fiquei pelo Primeiro sempre.</u></p> <p>P - Aaa (...) e consegue-se perceber quando uma criança está a aprender a ler (...) sinais, olhando p’ra ela (...) são mais participativos...</p> <p>F - ... ah, sim...</p> <p>P - ... colocam mais duvidas...</p> <p>F - ... pois então quando se põe umas frases ou umas palavras, se o aluno diz logo: “eu quero ler”, é porque sabe... Se está calado é porque talvez não saiba. (...) se observa no Primeiro Ano... mas em todos. (...) Se estão calados e assim... é porque há ali qualquer coisa...</p> <p>P - ... estão com receio! E quando isso acontece o que é que faz? Que... o que é que... quais são assim...</p> <p>F - ... quando dou conta tento sempre fazê-lo responder.</p>
--	--	--	---

			<p>P – Mmm! Pede mais a intervenção deles, não é?</p> <p>F – Sim, sim.</p> <p>P – P’ra se aperceber também...</p> <p>F - ... sim, se realmente sabem ou não... (...)</p> <p>P – E quais são assim os <u>objectivos</u> a atingir na iniciação à leitura, do Primeiro Ano o que é que eles... devem aprender... até onde?</p> <p>F – É essencialmente <u>ler com clareza</u> e tentar...</p> <p>P - ... já ler com clareza no Primeiro Ano?</p> <p>F – Sim, sim.</p> <p>P - Já é um objectivo?</p> <p>F – Sim. (...)</p> <p>P – Aaa... portanto os objectivos é que realmente eles já no Primeiro Ano consigam (...) atingir a competência do (...) ler (...) da leitura autónoma.</p> <p>F – Sim... autónoma.</p> <p>P – Aaa... voltando então (...) ao caso que tem de Educação Especial, uma vez que também temos (...) preocupação de perceber um pouco (...) dessas dificuldades, embora não se centrando nelas (...).essa menina que tem... no outro ano não teve, na outra turma que teve o Primeiro Ano, não teve crianças com necessidades educativas especiais? (...) este ano (...) qual é assim o diagnóstico?</p> <p>F – Este ano (...) tenho uma (...) que eu penso que consegue ser pior do que esse aluno com Trisomia Vinte e Um, porque é assim, ela andou aqui, já o ano passado, este ano, até ao Natal só com as vogais e os ditongos.(...) depois começou em Janeiro com o “p”, até conseguia ler alguma coisinha, chegou ao “t”, parece que... (...) descaiu por ali abaixo. Já não sabia qual era o “p”, já não sabia qual era o “t”, já não sabia qual era o “a”, já não sabia nada. (...) ela anda em Coimbra, mas só agora é que ela começa a ser lá seguida...(.) portanto, ainda não existem relatórios médicos... que consigam dizer...(.) Dificuldades Graves de Aprendizagem...(.) sim. Ainda não há nenhum que nos diga especificamente o que é que ela tem, qual é o problema dela.</p> <p>P – Portanto ela neste momento ainda não está a... a ler...</p> <p>F - ... pouquinho, pouquinho... (...)</p> <p>P - ... e escreve o nome dela?</p> <p>F – Sim, escreve.</p> <p>P – E dos outros colegas?</p> <p>F – Não, não! (...) nada... e escreve: “pa”, “papa”, “o pai”...</p> <p>P - ... e que <u>estratégias é que utiliza?</u> Escrever se calhar até copia, escreve bem não é, só que depois ler...</p> <p>F - ... se eu lhe der a imagem ela, ela...(.) escreve nome...(.) e consegue ler... se eu lhe fizer uma frasezinha ... muito simples ela consegue ler. (...) sim, “o pai papa”; “é o popó e o pai” ou pronto, assim. Mas ainda só o “p”; as do “t” estão assim, assim; as do “t” e as do “l”, um dia sabe, outro dia não...(.) p’ra esta aluna fiz uns <u>cartazes que tenho além com (...) pequeninos (...) com as (...) com os desenhos todos (...) das palavras que têm o “p”</u> e depois fiz um outro cartaz com essa palavra, manuscrita e impressa, p’ra <u>ela associar a palavra a cada uma dessas imagens</u> (...)</p> <p>P - ... pois porque o próprio formato da letra é diferente, não é? A letra impressa, a letra manuscrita...</p> <p>F - ... que ela por vezes também não associa uma à outra...(.) ela hoje é capaz de ler aqui: “é o pai” e se for preciso daqui a meia hora já não diz nada. Não sei parece que tem assim uns momentos de...(.) Depois já diz que o “p” é o “t” e é o “l” e é o... e letras que ainda nem sequer aprendeu...(.)... vai fazendo contitas com os números até ao sete , mas se for preciso escreve um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete agora, mas depois daqui bocado (...) já não consegue...</p> <p>P - ... não vai interiorizando e...</p> <p>F - ... é mesmo... não, não, não, não... não!</p> <p>P – Portanto (...) no caso dela... agora já estamos mais centradas neste caso (...) Ela teve algum Plano de Recuperação antes de ter o Programa?</p> <p>F – Não! (...)</p> <p>P – Não! Já vinha (...) se calhar...(.)</p> <p>F - ... da Pré não, porque ela <u>nem andou na Pré</u>. (...) Não! Portanto, ela o ano passado no Primeiro Ano andou a... a fazer o que devia ter feito no Jardim...(.) depois este ano teve que começar outra vez do princípio.(...) Foi logo o ano passado referenciada, foi! (...) Depois entretanto começou a ir às consultas de Psicologia...(.) em Coimbra e ali no Agrupamento.</p> <p>P – E (...) quais poderão ser assim os <u>facilitadores para uma boa iniciação à leitura?</u></p> <p>G – Olhe, é assim (...) eu costumo sempre contar as histórias, mostrar-lhe desenhos, por exemplo, quando vou dar uma <u>letrita</u> costumo sempre contar-lhe uma história. E contar a história com ilustrações e acho que isso ajuda bastante... porque eles... <u>memorizam as palavritas também</u>, por exemplo, quando é a letra “p”, vou dar uma história (...) com palavrinhas que tenham a letra “p”. (...) <u>ter também</u>... aquilo (...) que nós falámos a <u>consciência fonológica</u> também <u>é muito, é muito importante</u>... e também <u>estarem motivados</u>, não é? E, <u>em casa também é importante os pais trabalharem com eles</u>, porque <u>há miúdos que (...) têm um vocabulário, maior do que outros. isso também vem de casa</u>.</p> <p>P – Mmm (...) e os <u>inibidores</u>... quais os casos... pronto, felizmente não tem tido assim casos com dificuldades...</p> <p>G - ... não, não tenho...</p>
--	--	--	---

			<p>P - ... mas <u>esse menino que tinha dificuldades a nível da consciência fonológica</u>, a que é que atribua essas dificuldades?</p> <p>G - Aaa... pronto, era um miúdo com a família??...</p> <p>P - ... não tinha deficiência auditiva?</p> <p>G - Não. (...) não. Pronto a nível familiar, <u>eu acho que atribua bastante a nível familiar</u>... (...) os pais eram separados (...) a mãe tinha assim umas práticas esquisitas (...) não vou dizer... e não acompanhava muito... (...) A vida dela em si! E, e largava o miúdo na avó. <u>Δ avó não sabia ler e muitas vezes os deveres vinham por fazer</u>, (...) não acompanhava a criança... parecendo que (...) não... (...)</p> <p>P - ... aaa... a família foi envolvida (...) ou mesmo sem...</p> <p>G - ... não... (...) conseguiu, <u>conseguiu também com muito trabalho</u>... (...) <u>Eu tinha que me sentar ao pé dele</u> p'ra trabalhar mais (...) essa parte, mas a mãe não... não foi envolvida, nem adiantava chamá-la, porque (...) ...</p> <p>P - ... e (...) <u>recorria</u>, também, talvez a... a jogos, a livros mais...</p> <p>G - ... aaa... não, porque também <u>o material... (...) também não era muito!</u> (...)</p> <p>P - Não há muito! Nesse caso quando não há muito material... faz algum ou... ou o tempo também...</p> <p>G - ... <u>às vezes construía</u>, construía... (...) <u>o tempo também não ajuda muito</u>... (...)</p> <p>P - ... (...) Falámos um bocadinho das metodologias... dos materiais... (...) que <u>estratégias é</u> que utiliza, na turma? Crianças que estão a iniciar... a leitura... (...) poderá ser até um Primeiro Ano... (...) não sei se já teve um... só... só Primeiro Ano? (...)</p> <p>G - Não. <u>É sempre misturado com outro</u>... (...) ano. (...)</p> <p>P - E que estratégias é que utiliza... assim no grupo (...) talvez entre pares, não sei, (...) se é uma das estratégias, se haverá outras?</p> <p>G - (...) é assim, a nível de (...) <u>os colocar na sala, tento sempre colocá-los à frente</u>... Primeiro Ano, <u>sempre à frente</u>... (...) sim... eu gosto (...) das mesas assim (...) ou então em "U". Já tive um ano que coloquei em "U" e coloquei (...) os meninos do Primeiro Ano, que são sempre poucos, não são muitos, <u>no meio</u>. (...)</p> <p>P - E... e porquê? Porque é que eles ficam assim no meio?</p> <p>G - Aaa... sei lá, olhe, se calhar é uma mania (risos). Não sei, não sei... sei lá, também (...) p'ra <u>estarem um bocadinho mais perto do quadro</u>, p'ra <u>poder estar mais em contacto com eles</u>... (...) também, também, p'ra eles poderem... acompanhar mais.</p> <p>P - E... e, e então trabalho de pares ou <u>trabalho em pequenos grupos</u>... os mais velhinhos auxiliam os mais... os que estão a iniciar...</p> <p>G - ... <u>às vezes... já aconteceu</u>.</p> <p>P - E há <u>benefícios</u> nessa... <u>interacção</u>?</p> <p>G - <u>Eles gostam</u>... (...) Sim, acho que sim. Eles até gostam. Ainda, ainda há pouco ??...</p> <p>P - ... e aprendem uns com os outros... (...)</p> <p>G - Eu acho que sim... <u>ajuda</u>.</p> <p>P - E há... e em relação (...) à <u>postura do professor</u>, (...) acha que também pode ser um <u>facilitador</u> para estes meninos que estão a iniciar a escolaridade e de que forma?</p> <p>G - É assim, p'ros meninos do Primeiro Ano, a gente acima de tudo (...) <u>ao princípio tem que mostrar aquelas</u> palavrinhas abezizadas, <u>que eu chamo um bocadinho abezizadas</u>. Não pode ir logo, com os castigos, porque há meninos que rejeitam e choram e rejeitam mesmo a professora e (...)</p> <p>P - ... e depois aprendizagem fica comprometida...</p> <p>G - ... pois, pois... exactamente... exactamente.</p> <p>P - Portanto a <u>atitude</u> do professor também é um <u>factor a considerar</u>?</p> <p>G - Acho que (...) sim, sim... bastante. E <u>tentar conversar com eles, por exemplo, este menino que eu tenho ali do Primeiro Ano</u>, agora está um bocadinho melhor, mas <u>ao princípio... se eu por acaso mostrava que estava zangada com ele, ele chorava logo!</u> (...) agora, agora está melhor... eu (...) mesmo que eu me zangue com ele, ele já se adaptou e... (...) Primeiro Ano... é. Tem de ser assim com um <u>bocadinho de... de miminhos também que eles gostam</u>.</p> <p>P - Ao longo da sua prática pedagógica tem recorrido às mesmas metodologias apesar dos grupos diferentes e às mesmas estratégias ou... há assim alguma experiência que se recorde de ter, (...) além desse (...) desse caso, não é... desse menino... há assim alguma <u>outra experiência que se recorde</u> (...) que queira salientar? (...) Uma metodologia diferente, uma estratégia mesmo diferente?</p> <p>G - Que eu me recorde, assim não! É como digo eu não tenho tido assim casos... (...) casos complicados. (...)</p> <p>P - Tem, tem estado sempre (...) assim no distrito (...) de Coimbra? (...)</p> <p>G - ... sim, sempre. Quando vinculei, vinculei aqui em Coimbra, mas já estive no Algarve também, já estive na Madeira, mas pronto (...) no <u>Algarve</u> é que foi um bocadinho mais complicado porque <u>era uma turma muito grande</u>, mas também só estive um mês, também não deu para... para trabalhar (...)</p> <p>P - ... e para os conhecer. Então...</p> <p>G - ... há, <u>eu lembro-me</u>, agora por (...) <u>falar no Algarve, eu tinha uma aluna ucraniana</u> (...) e então o que é que eu comecei por fazer? Escrever, que ela não sabia (...) Português, não é? Então <u>optei por escrever as palav...</u> os nomes das... dos objectos da sala: o <u>quadro, o armário e colar</u>...</p> <p>P - ... <u>associar a imagem</u> (...)</p> <p>G - ... <u>exactamente, p'ra ela começar a</u> (...) <u>mas depois acabei por não continuar o trabalho porque vim embora</u>... (...) vim-me embora p'ra Guarda.</p> <p>P - Aaa (...) de toda a sua experiência tem observado portanto que todas as crianças aprendem a ler da sua forma, de maneira diferente,</p>
--	--	--	--



			<p>no entanto (...) há diferenças talvez mínimas, não é? Que não necessita de diferenciar...(...)</p> <p>G - ... sim, sim.</p> <p>P - Aaa... (...) mas que ritmos e estilos de aprendizagem é que vai observando, de que forma é que... é que observa essa diferença?</p> <p>G - É assim, no Primeiro Ano (...) pronto... há crianças que conseguem ter uma leitura mais fluente do que outras. Conseguem (...) juntar logo as sílabas mais rapidamente e... e lêem logo a palavra, outras não. Outras têm mais dificuldade e demoram ainda um bocadinho mais de tempo.</p> <p>P - E (...) como é que é o percurso (...) desses casos? As que começam a ler fluentemente e as que têm (...) mais hesitações? Depois umas acompanham as outras ou... (...) observa sempre diferenças?</p> <p>G - Sim, acaba sempre por haver uma diferenciçazita... (...) é (...) das que começam a ler mais rapidamente que as outras. Mas pronto não tenho notado assim grandes diferenças.</p> <p>P - E como é que adequa (...) a sua prática pedagógica, nessas diferenças mínimas?</p> <p>G - É assim, é óbvio que essa criança que tem uma leitura mais fluente trabalha os textos (...) textos mais (...) maiorzitos e com palavras um bocadinho mais... mais...</p> <p>P - ... e isso já é uma diferenciação...</p> <p>G - ... já... (...) já é uma diferenciação... é... um bocadinho.</p> <p>P - E as outras que têm essas dificuldades trabalham...</p> <p>G - ... textos mais pequeninos... (...) ou frases... (...) é.</p> <p>P - Aaa (...) é uma forma de operacionalizar essa pedagogia diferenciada. Aaa... (...) essa diferenciação (...) é importante na iniciação à leitura (...) nesse sentido... não é? (...) dessa forma já se podem observar contributos da pedagogia diferenciada na iniciação à leitura...</p> <p>G - ... sim... (...) Vai-os ajudar também... (...) eu penso que sim (...) no percurso...</p> <p>P - De que forma? Como é que se observa logo... portanto, enquanto essas crianças que conseguem ler mais fluentemente lêem textos um bocadinho mais completos (?? complexos) e os outros lêem frases, essa diferenciação ajuda porquê?</p> <p>G - Aaa... porquê?</p> <p>P - Porque... se... se estamos a exigir mais do que aquilo que eles conseguem, não é...?</p> <p>G - ... exactamente...</p> <p>P - ... se déssemos (...) o mesmo texto... (...) a crianças que estão...</p> <p>G - ... exactamente, essas crianças que lêem mais fluentemente conseguem atingir... (...) outras aprendizagens, não é? Essa criança que está mais limitada tem que se fazer um trabalho mais... fraquinho, né?</p> <p>P - Mmm... portanto (...) quanto (...) às capacidades e competências, não é?</p> <p>G - Pois!</p> <p>(interrupção com tom de voz sumido, devido à presença de alunos em tempo de Actividades de Tempos Livres e da necessidade de mudança de local, por se verificarem dificuldades acústicas, em que ficou gravada uma parte que por não se enquadrar no "seguimento" do Guião da entrevista, foi omitida)</p> <p>P - Já falámos então da consciência fonológica, dos outros factores que consider (...) que considerava relevante como facilitador... (...) dos sinais que observ (...) quando a criança não coloca dúvidas como é que observa que ele está a ter dificuldades?</p> <p>G - Precisamente por não colocar essas dúvidas e depois no próprio trabalho.</p> <p>P - Nos registos deles, não é?</p> <p>G - Sim, exactamente... por exemplo, eu tenho uma menina aqui que... no Segundo Ano... que, só pelo olhar dela, a olhar p'ra mim, eu vejo que ela não percebeu... (...) porque fica assim muito parada... levanta assim as sobrancelhas e eu vejo que ela (...) não percebeu... (ruidos de fundo, no espaço)... (...) e nos próprios trabalhitos que eles fazem também, não é?</p> <p>P - E (...) e quando eles não percebem (...) qual é a sua atit..., o que é que faz, concretamente?</p> <p>G - Ah! Tento, tento explicar doutra maneira, tento arranjar estratégias para explicar, não é? De modo a (...) que ele consiga entender. Mas é como digo, este grupo, por acaso, é muito bom... (...)</p> <p>P - Quais são os objectivos, o que é que se pretende... num Primeiro Ano, na iniciação à leitura o que é que se pretende?</p> <p>G - Que eles conheçam as letras... (...) não é? E que consigam realizar uma leitura. Não digo já assim uma leitura (...) muito aperfeiçoada, mas pelo menos que eles conheçam as letras e que saibam o mecanismo da leitura.</p> <p>P - Aaa (...) e além do manual que outros materiais é que (...) é que ao longo da sua experiencia foi utilizando?</p> <p>G - Fotocópias, também, de outros manuais...</p> <p>P - ... mmm... mas é assim mais à base de (...) ou do livro ou de...</p> <p>G - ... às vezes construo eu também... (...) sim...</p> <p>P - ... assim ?? jogos, ou outro tipo de materiais...??</p> <p>G - ... jogos, no Primeiro Ano, é mesmo o manuseamento das sílabas (...)... sim. (...) Exacto. Às vezes também lhe costumo dar... palavras soltas p'ra eles formarem as frases... (...)</p> <p>P - (...) acha que as dificuldades na (...) iniciação à leitura se reflectem nas dificuldades noutras áreas? Por exemplo, na escrita ou na Matemática ou Estudo do Meio...?</p> <p>G - É assim (...) sim... as dificuldades de (...) Língua Portuguesa vão manifestar-se depois nas outras disciplinas... (...)</p> <p>P - ... lembra-se assim de exemplos mesmo concretos?</p> <p>G - Por exemplo a (...) escrita dos números, na Matemática... um aluno que não saiba... (...) escrever, não é... ou ler, vai ter muita</p>
--	--	--	--

			<p> <u>difficuldade em escrever por exemplo, os números por extenso, ler situações problemáticas, o enunciado ... numa ficha de avaliação há-de (...) ser também muito complicado!... acho que (...) a leitura é muito importante nas outras disciplinas todas, não é?</u>                  P – Nesses casos, quando os alunos não necessitam mesmo de... de Educação Especial (...) <u>o que é que se faz, p'ra ajudar a minimizar essas dificuldades?</u>                  G - ??... <u>arranjar as melhores estratégias possíveis</u>, não é!?(...)                  P – Mas quais... assim... <u>concretamente</u>, se me puder...                  G – Aaa... é assim, na leitura pronto, o Primeiro Ano é mesmo aquela adaptação, não é? O tentar... pronto, fazer com que eles consigam ler e escrever, por exemplo, num Segundo Ano já... já temos que... trabalhar mais a parte dos Casos de Leitura! (...) <u>Textinhos se calhar mais pequenos p'ra eles conseguem... também não se fartarem (...) de ler, não é?</u> Porque (...) <u>geralmente esses meninos que têm dificuldades na leitura, não conseguem ler textos, não é? Maçudos, grandes (...) porque acabam depois (...) por se cansar.</u> É assim, eu também não tenho tido grandes...                  P - ... pois não tem tido realmente... aaa... necessidade de diversificar muito...                  G - ... não.                  P – Aaa... mas portanto (...) a área (...) da língua Portuguesa e nomeadamente na <u>leitura não se desenvolve de uma forma separada, das outras áreas, não é...</u> Estudo do Meio também é necessária a leitura...                  G - ... sim, sim, sim...                  P - ... na Matemática também é necessária a leitura...                  G - ... sem dúvida, sem duvida... muito, muito ??...                  P - ... mesmo no Primeiro Ano, portanto...                  G - ... ah sim, no Primeiro Ano, lá mais p'ra frente quando já se aplicam os casos de leitura... que <u>ao princípio temos de ser nós a explicar as perguntitas, né?</u> A especificar (...) os exercícios (ruídos no espaço envolvente, semi exterior) ... porque (...) não conseguem ler.                  P – Aaa... já falámos das estratégias portanto... <u>que mudanças é que observa quando, quando percebe esse olhar e esclarece o (...)</u> ou ajuda o aluno (...) a perceber de outra forma, quando explica de outra forma... que mudanças é que observa (...) nesses alunos? (...)                  G – <u>Então, quando ele percebe vejo que ele consegue mesmo realizar (...)</u> o exercício. <u>Tento depois, por vezes, chamá-lo ao quadro p'ra realizar esse exercício...</u> quando vejo realmente que ele consegue é porque...                  P - ... sente que ele fica mais motivado...                  G - ... sim, também...                  P - ... mais interessado...                  G - ... também...                  P - ... mais participativo?                  G – <u>Sim, bastante!</u>                  P – Já teve alguns casos (...) de alunos que necessitassem de Planos de Recuperação?                  G – Aaa... não, não.                  P – E da sua experiência no âmbito da Educação Especial... agora... centrando talvez um bocadinho mais...                  G - ... sim. Foi só mesmo esse ano, com essa menina com Síndrome de Down...(...) foi...foi interessante!                  P – Como é que foi a aprendiz (...) no primeiro Ano?                  G – Não, ela já estava (ruídos externos) no Terceiro... ela já estava no Terceiro, só que a um nível... de um Primeiro. (...) Sim, ela trabalhava, trabalhávamos (...) as palavritas no Global. (...) Pronto (...) associada (...) às imagens, que é assim que elas, que elas conseguem...                  P - ... que progressos é que foi observando com este (...) método (...)                  G – Muito poucos ??... porque ela também tinha... era assim Síndrome de Down, assim... não era como aqui a nossa (omissão de nome de uma das alunas da escola) que já consegue... era mais complicadito... e depois em casa também as ajudas também não...(...) associada à imagem... várias vezes (...) era (...) tudo do dia-a-dia... (...) do dia-a-dia: a mãe, o pai...                  P - ... e ela aprendeu algumas dessas palavras?                  G – Algumas coisinhas, sim... algumas... também depende do... do Síndrome de Down, não é? (...) Mãe, pai, ... avó... (...) Aprendia... ela olhava e...                  P - ... olhava e... reconhecia...                  G - ... sim, sim... e (...) dizia da (...) maneira dela, não é? (...) muitas vezes recusava-se (...) ... (...) mas com muitas dificuldades. (...) maiúsculas...É!                  P – Porque é que será que... que... que se consegue... que as maiúsculas são mais fáceis de... começa-se pelas maiúsculas...(...)... por vezes também (...) a nível da motricidade... (...) mas ela era um bocadinho melhor na Matemática... os números... ela conhecia os números, já conhecia alguns... do que na Língua Portuguesa (...)                  P – Fazia contagens!?                  G – Fazia, fazia com material sempre... (...)                  P – ... e consideras que, agora, ... estamos quase a <u>terminar...consideras que uma investigação (...)</u> nesta área, neste âmbito: procurar saber realmente (...) estes contributos pode ser importante... <u>há benefícios (...)</u> neste tipo de estudo ou ...                  A – Ah, pois <u>acho que sim... que se as pessoas se estão debruçar numa situação que é (...)</u> <u>problemática é evidente que por poucos que</u> </p>
Reflexão sobre a possível relevância da presente	Opinião do entrevistado;	Contributos da investigação;	

<p>investigação;</p>		<p>Contributos dos intervenientes;</p>	<p><u>sejam os benefícios, vão sair sempre alguns benefícios. Só o facto de as pessoas pensarem que têm que fazer diferenciação já é importante.</u>  P - ... Então, quero-te agradecer muito (...) este tempo (...) Que disponibilizaste...  A - Nada... se precisares de alguma coisa depois diz-me...  P - ...E então terminamos (...)... Obrigada...  A - Se quiseres que eu te escreva alguma coisa também, posso escrever...  P - Ok...obrigada.  A - Vá... Xau.  P - Obrigada.</p> <p>P - Aaa... pronto, estamos a <u>terminar a nossa entrevista</u> (...) queria-te só fazer assim uma pergunta (...) no fundo, em jeito... conclusivo (...) haverá então, de tudo o que foi dito, depreende-se que sim, que <u>haverá contributos</u>...  B - ... claro, claro...  P - ... não é, da diferenciação pedagógica (...) na iniciação da leitura (...) mas <u>que contributos</u> poderão ser esses?  B - Contributos é, no fundo, <u>depois avaliares</u> (...) primeiro... <u>no final tens</u>... (...) <u>que ver se todos esses processos que foste implementando foram resultando</u>... e (...) se foram (...) <u>se melhoraram no processo</u> (...) de aprendizagem do aluno... (...) e basicamente eu acho que (...) <u>se isso acontecer é positivo</u> (...) e <u>deves utilizar</u>... e acho (...) <u>devia haver</u> (...) <u>alguma ajuda e alguma formação nessa área para nós</u>... para no fundo <u>facilitar</u> (...) e <u>podermos implementar estratégias</u>... (...) e utilizar... <u>essa</u>... (...) (falha na gravação).  P - Retomando (...) <u>como é que se observam esses resultados?</u> Estávamos a falar dos resultados, não é? Os contributos serão a observação de resultados, mas que resultados? O que é que se pode observar? Na leitura (...)  B - Na leitura (...)  P - ... na iniciação...  B - ...na... <u>em iniciação</u>, (...) é ver se... <u>se os conteúdos que foram abordados por nós</u> (...) foram aprendidos (...) e se <u>todas aquelas estratégias que tu estás a utilizar foram bem recebidas</u> (...) e melhoraram o desenvolvimento e a aprendizagem dele... eu acho que é um <u>bocado isso</u>.  P - Mmm... E <u>uma investigação no âmbito desta temática</u> poderá trazer contributos (...) dando a conhecer as...  B - ... claro, claro, claro...  P - ... as perspectivas de professores do Primeiro Ciclo...  B - ... exactamente... (...) <u>Isso é</u> (...) <u>é importante</u> e eu concordo com isso porque, <u>muitas das vezes o que acontece na escola é que estratégias</u> (...) <u>que são implementadas por outros professores, até mais velhos, que têm</u> (...) um conhecimento (...) maior (...) (falha na gravação)  P - Então retomando, estávamos a <u>falar dos contributos da</u> (...) <u>investigação</u>, no âmbito (...) deste (...)  B - ... são, <u>são importantes</u>...  P - ...estávamos a <u>falar da experiência de professores mais velhos e das estratégias</u>...  B - ... <u>reuniões de grupo, reuniões de Departamento serem</u> (...) <u>trocadas algumas opiniões e de serem postas a nu algumas experiências que contribuem para</u> (...) <u>que o conhecimento circule e se usem algumas estratégias</u>, (...) <u>que... mais velhos ou profe... não quer dizer que sejam mais velhos, às vezes há professores novos que...</u>  P - ... troca de experiências, não é...  B - ... que têm... (...) <u>que têm e utilizam estratégias</u> (...) <u>que muitas das vezes podem ser trocadas e podem ser implementadas</u> (...) <u>por outros professores</u>.  P - OK, então quero te <u>agradecer</u>... (interrupção na gravação devido à entrada de uma aluno, na sala).  P - Então, para terminar...  B - Devias-me passar esse guião...  P - (risos)...  B - ... tens na Net? (...) Diz...  P - ...aaa... é só para agradecer então a tua colaboração, o tempo disponibilizado e terminamos então a nossa entrevista. Obrigada.  B - Obrigada.</p> <p>P - Ok... estamos a <u>terminar a nossa entrevista</u>. Em relação a esta possível investigação, <u>que contributos é que achas</u> (...) <u>que pode trazer, uma investigação no âmbito desta temática?</u> Achas que pode trazer algum contributo... investigar...  C - Eu acho que sim.  P - ...os (...) possíveis (...) contributos da diferenciação pedagógica na iniciação à leitura? (...)  C - ...então <u>porque até pode nos ajudar a...</u> também ... a ... <u>utilizar outros métodos e outras estratégias para lidarmos com essas crianças</u>. Sei lá, outro tipo de coisas... (...) <u>as escolas é que têm que ter também... estarem adaptadas p'ra... p'ra essas situações</u>... por vezes as escolas também não estão adaptadas.  P - Mas em que sentido? Adaptadas assim, em que sentido?  C - Olha, às vezes mais (...) <u>até a nível informático</u> também era bom não é? Uma criança (...) que tem dificuldades, talvez se tivesse um sistema informático bom ou se tivesse um computador concertiza até seria... (...) motivá-las... (...) motivador p'ra... p'ra elas</p>
----------------------	--	--	---

			<p>aprenderem a ler...</p> <p>P – Uma diversidade maior de materiais... talvez, não é?</p> <p>C – Pois.</p> <p>P – Esses talvez então os benefícios (...) que uma investigação... uma possível investigação (...) neste âmbito poderá trazer. E que <u>limitações</u>... é que pode haver num estudo desta temática? Haverá algumas limitações?</p> <p>C – Limitações!</p> <p>P – Sim (...) os benefícios serão esses e haverá algumas limitações no sentido de, se calhar por alguma razão não se conseguir chegar a alguma conclusão ou (...) não ser tão esclarecedor, ou não trazer dados novos. Achas que corremos esse... (...) que se corre esse risco?</p> <p>C – Podemos correr esse risco. (...) há sempre coisas... (...) que se podem aprender. Acho que ... (...) <u>numa investigação nunca... nos diz assim: "olha não... não aprendi nada"...</u> ou não consegui, não é? Há sempre qualquer coisa que... que podemos alterar... (...) há sempre qualquer coisa. (...)</p> <p>P – Mas, uma vez que somos todos diferentes, as crianças também são, nunca conhecestes uma criança igual à outra a aprender...</p> <p>C – ... igual à outra... não... não!</p> <p>P - ... não é? Há sempre diferenças... daí... (...) se calhar este é um conceito recente ou é um conceito que já vem...</p> <p>C – ... eu acho que já vem de trás.</p> <p>P – Já vem de trás. Na tua (...) formação já se falava de diferenciação...</p> <p>C – ... de diferenciação...</p> <p>P - ... há 5 anos p'ra cá, não é?</p> <p>C – Sim.</p> <p>P – Achas que... portanto no teu caso, se calhar não sentes isso porque na tua formação já tiveste (...) já se falou neste conceito... já se tentou desenvolver (...) Mas a formação dos docentes, não sei se tens conhecimento por outras colegas, deveria ser revista, no sentido de ajudar a recorrer mais a esta pedagogia diferenciada de forma adequada?</p> <p>C – É assim, nós agora (...) já somos obrigados entre aspas a fazer muita formação, concerteza não acho necessário... que hoje em dia já temos que ter... (...)</p> <p>P - ... inicial (...). Não, não achas necessário.</p> <p>C – Eu acho que não. (...) E depois... eu... é assim... <u>uma pessoa tem sempre dúvidas... mas à medida que... que nós vamos tendo mais experiência... vamos falando com os colegas... vamos tendo essas formações...</u>(...)</p> <p>P - ... a formação contínua vai também ajudando...</p> <p>C - ... ajudando... a esclarecer.</p> <p>P – E, achas que os docentes que participam neste... nesta possível investigação vão dar o seu contributo?</p> <p>C – Eu acho que sim. (...) Através de... das vivências deles... das experiências... nós... <u>isto é uma troca de experiências mesmo, entre colegas.</u></p> <p>P – Portanto achas que é relevante uma investigação no âmbito deste tema?</p> <p>C – Eu acho que sim.</p> <p>P – E os objectivos a que esta investigação se propõe, achas que são também... relevantes?</p> <p>C – <u>Tudo o que seja p'ra nos ajudar é sempre bom.</u></p> <p>P – Portanto, relacionando com a leitura, também... também, talvez seja importante, não é, uma vez que a leitura é transversal...</p> <p>C - ... transversal...</p> <p>P - ... nesse sentido, também, não é? Pronto, estamos mesmo a chegar ao fim, queres referir assim mais algum aspecto que consideres que não se falou, que até se poderia questionar?...</p> <p>C – Não, acho que não.</p> <p>P – Não? Então... quero-te agradecer a colaboração, o tempo disponibilizado e...</p> <p>C – "tá" bem...??</p> <p>P - ... terminamos a nossa entrevista... Obrigada.</p> <p>P – (...) a <u>terminar a nossa entrevista.</u> Queria só perguntar <u>em relação a esta investigação será que pode trazer alguns contributos</u> (...) o estudo (...) desta questão, no fundo. Será que pode trazer... (...) E os contributos da pedagogia diferenciada. <u>É importante estudar esta...</u></p> <p>D – É, é...</p> <p>P - ... esta temática?</p> <p>D – Muito importante e o que eu noto é que, a maior parte de nós não está receptiva ainda (...) dizer que <u>não sabem trabalhar com o método</u> (...) e eu também não sei, vou aprendendo aos poucos, portanto (...) porque o <u>diferenciar não é trabalhar sempre a mesma coisa e estar a bater nela. O diferenciar é fazer de maneira diferente.</u> É (...) <u>tentar atingir</u> (...) o mesmo objectivo <u>mas indo por outro caminho</u> que facilite (...) a aprendizagem da criança. E esses outros caminhos é como eu lhe digo, exigem muito trabalho, exigem muito esforço, (...) <u>exigem muito de nós: abertura, estar disponível para e muitas pessoas</u> (...) <u>não estão assim muito receptivas</u> (...) Porque (...) eu realmente já vi que... já tentei às vezes dizer: - <u>olha, o teu aluno não aprende. Falar em conversas com colegas...</u> (...) – <u>Olha lá ele não aprende, porque é que tu não tentas com o método global da palavra? Ai, porque não sei quê, porque mais não sei quantos, eu nem sei trabalhar com isso, não sei quantos, eu também não sabia, mas sou sincera, fui de certa forma trabalhando com colegas daqui e daí e fui-me informando e esta formação que fiz</u> (...) e (...) de facto, nós... eu tenho uma colega do Ensino Especial, que é então como sabe a</p>
--	--	--	--

			<p>(omissão de nome), ela é uma excelente profissional, portanto, eu não tenho muit... outra coisa p'ra dizer que é, ela como profissional, trabalhar então com crianças com dificuldades (...) não há, mas ela é <u>uma pessoa que se desdobra ao máximo para conseguir</u>... pronto aqui faço eu... eu e a... a rapariga que tenho ali fazemos todo o material, praticamente, mas ela própria <u>tem material feito por ela</u> ao longo da vida. <u>Ela muitas vezes traz coisas, de pequenas coisas simples...</u> ela faz uma historia, ela faz umas imagens, ela põe a criança a contar aquela historia, a vivenciá-la, a traduzi-la, ela... a reproduzi-la (...) e foi assim que eu consegui que esta pequenita (...) que eu tenho aqui, nos dois primeiros anos de escola, <u>começasse a conversar porque ela não falava, praticamente, o que falava, nós não percebíamos.</u></p> <p>P – Também a oralidade (...) É muito importante, não é?</p> <p>D – Desenvolver a parte (...) da oralidade, nas crianças é muito importante porque muitos deles chegam à escola ainda a pronunciar muito mal palavras... muito e a consciência fonológica é muito importante p'ra isso, porque eles muitas vezes não têm... eu tenho ainda aqui uma miúda que já está há quatro anos na escola e (...) não conseguiu distinguir o "P" do "V" nem o "ch" do "q". Eu não... ela... aquele som p'ra ela, são os dois iguais e...</p> <p>P – E como é que ela poderá ultrapassar essa dificuldade?</p> <p>D – Não faço ideia, p'ra lhe dizer a verdade, já tentámos muita coisa não vai... não está a ser nada fácil. (...) Inclusive <u>andou em Terapia da Fala, andou em Psicologia</u>, mas a Terapia da Fala (...) também há um bocadinho o peso (...) da hereditariedade, porque a família fala toda muito assim e então ela está (...) a família assim e ela não consegue... os sons saem-lhe assim e é assim que ela os ouve... e ao ouvi-los, portanto, não tem aquela consciência deles e quando os escreve (...)</p> <p>P – Pois e ela não tem nenhum problema auditivo!</p> <p>D – Não, Ela, a única coisa que foi (...) <u>diagnosticado é só dificuldades de aprendizagem, mais nada.</u> (...) Não tem mais nada... começou no Trezentos e dezanove (...) começou o apoio (...) no Três, mas já tem um irmão no Jardim que já está no Três, portanto é assim. <u>A família já é um bocadinho também propensa a isso.</u></p> <p>P – (...) um factor!!</p> <p>D – É. Um factor bastante... pesa muito aqui neste caso (...) <u>Pesa bastante.</u></p> <p>P – Aaa... e depois as dificuldades que poderão surgir na iniciação à leitura poderão reflectir-se nas dificuldades noutras áreas? (...) interligadas, não é?</p> <p>D – Sim, sim, sim, sim, sim... porque depois se formos a ver quer a matemática, que são as essenciais, <u>Matemática e Estudo do Meio</u>, eles precisam de ir ler, tudo o que é enunciando, tudo o que é informação para, tudo o que é pergunta p'ra responder, então a leitura é aí (...) <u>fundamental</u>. A leitura e escrita é fundamental p'ra que eles depois consigam transparecer (...) transpor isso depois p'ras (para as) outras áreas.</p> <p>P – Mmm (...) e pronto... <u>só mais uma perguntinha p'ra finalizar! Os intervenientes (...) no desenvolvimento (...) desta possível investigação poderão dar o seu contributo</u> também como? (...) por exemplo os docentes do 1º Ciclo que... (...) que aceitaram ser entrevistados, não é?</p> <p>D – P'ra lhe ser sincera não sei. É uma pergunta que...</p> <p>P – O que é importante (...) no fundo é... são os pontos de vista... que...</p> <p>D – ...sim...</p> <p>P – ...vão sendo (...) vão enriquecer... (...) esta investigação, não é? São importantes os pontos de vista dos professores...</p> <p>D – ... sim, sim...</p> <p>P – ... e a experiencia...</p> <p>D – ... portanto a experiencia, a abertura... (...) Acho que a abertura do professor, a experiencia, a formação (...) <u>propriamente o interesse também que é fundamental que haja muito interesse (...) para que se consiga então ultrapassar estes problemas (...) são de facto bastante...</u></p> <p>P – Portanto <u>há facilitadores na iniciação à leitura e também há inibidores, não é?</u> (...) E o professor também é (...) <u>um elemento que pode contribuir ou também pode...</u> aaa...</p> <p>D – ... <u>pode não contribuir.</u> (...) para que o professor possa contribuir eu penso que tem que haver da parte <u>dele uma grande força de vontade e uma grande força de mudança.</u></p> <p>P – Também pesquisas, estudo...</p> <p>D – Exactamente, eu acho que tudo o que é pesquisa... nós (...) actualmente... eu <u>utilizo muito o computador, mesmo com os miúdos aqui e em casa, eu vou ao computador, praticamente, fazer grande parte daquilo que eu preciso.</u> Vou pesquisar, vou ver o que é que é melhor, como é que hei-de dar isto, como é que eu hei-de descobrir aquilo, como é... <u>utilizo bastante o computador.</u> A nível de formação, <u>tenho feito alguma formação,</u> a nível de... <u>não só da Língua Portuguesa, também da Matemática</u> (...) este ano estou a fazer formação a nível de Ciências, pronto, temos (...) tentado sempre, de certa forma, enriquecermo-nos um bocadinho mais e (...) ter bastante... eu p'ra mim a <u>força de vontade será o primeiro passo a d... necessário que os professores... (...) modifiquem um bocado os seus comportamentos e atitudes.</u></p> <p>P – Também (...) E além do professor que outros facilitadores ou inibidores é que poderão existir?</p> <p>D – (...) <u>facilitadores talvez também a família das crianças!</u> (...) Seria extremamente importante que nós muitas vezes notamos (...) lutamos com esse problema!</p> <p>P – <u>Como é que eles podem contribuir?</u></p> <p>D – <u>Olhe, sendo agentes mais participativos, não é? Na (...) educação da criança, no acompanhamento na escola (...) procurando tirar</u></p>
--	--	--	--

			<p>inclusivamente as suas dificuldades porque eles às vezes também têm algumas dificuldades (...) em ajudarem os filhos. Nós notamos que eles dizem-nos. Chegamos aqui "Senhora Professora, olhe não fiz porque eu não sabia esta matéria ou outra, não sabia como é que lhe havia de responder (...) e talvez alguma formação p'ra eles próprios p'ra aprender a lidar com os filhos. (...) O chamado (...) o ensino p'ra pais, que já se tem feito aqui em (omissão do nome da localidade) algumas formações mas que os pais nunca vão (...) e o aprender um pouco a lidar com as dificuldades dos filhos. (...) E seria realmente... um dos facilitadores para a escola também.</p> <p>P – E o trabalho no... na turma (...) assim estratégias: trabalho em grande grupo...</p> <p>D - ... sim...</p> <p>P - ... trabalho de pares também é um facilitador na iniciação à leitura?</p> <p>D – Sim, sim, sim. Gosto muito do trabalho de grupo e acho que é um bom facilitador para que eles próprios (...) tenham a consciência de que, no grupo tem que haver, principalmente a regra, que é uma das coisas que não existe muito nas escolas actualmente: cumprimento de regras e o trabalho de grupo além (...) de cumprir as regras também (...) os responsabiliza para tarefas que são específicas de cada um. Cada um tem a sua tarefa no grupo: um é o líder e depois os outros vão de acordo com aquilo que o líder estipula p'ra que eles se consciencializem que... o grupo tem que ser organizado por alguém, não pode ser um grupo de trabalho individual (...)</p> <p>P – E... eles aprendem uns com os outros...?</p> <p>D - ... aprendem...</p> <p>P - ... na iniciação à leitura, também conseguem...?</p> <p>D – Também, porque é assim, nós às vezes até fazemos isso com miúdos que já estão um bocadinho mais aptos e eles gostam de ser ensinados, os outros, pelos próprios colegas e os próprios colegas têm muito gosto em lhes dar a ajuda p'ra ver se os (...) conseguem e são eles, entre eles, são muito solidários nesse sentido.</p> <p>(...) Gostam muito de fazer isso uns com os outros.</p> <p>P – E o trabalho entre pares, também...</p> <p>D – ... e também sim, exacto...</p> <p>P – ... e pequenos grupos, também...</p> <p>D – ... e pequenos grupos além claro do trabalho individual (...) também.</p> <p>P – Aaa... (...) gostaria de dizer mais algu...</p> <p>D – Não, eu acho que aquilo que eu gostaria de dizer, já disse realmente... (...) que o... a grande mudança tem que partir um pouco também de nós.</p> <p>P – Em termos de atitude que... que mudanças é que considera que são mais importantes de salientar (...) Já se falou na força de vontade, na pesquisa, no interesse...</p> <p>D - ... e eu acho que essa é mesmo... (...) fundamental... não encontro mais, porque... porque...</p> <p>P - ... a formação inicial, realmente todos têm! Mas, não sei se agora, já se fala mais deste conceito da Pedagogia Diferenciada, provavelmente, falará, não é?</p> <p>D – Sim, sim, sim, sim, sim... mas quem tem menos anos mais, teve outra formação diferente que nós não tivemos. Quem está há menos anos no ensino é evidente que ter ??? essa pedagogia diferenciada, eles próprios já vêm com uma bagagem diferente que nós não temos... (...) tirei o curso, já foi há bastante tempo... (...) portanto (...) houve muita coisa...</p> <p>P – ... a formação contínua é mesmo muito importante...</p> <p>D - ... exactamente, é isso que eu digo. A nossa actualização é constante, é necessário nós, principalmente, nas estratégias como se deve trabalhar, (...) diversificar o mais possível a estratégia para se chegar àquilo que se pretende.</p> <p>P – E em cada... cada grupo necessita de estratégias adequadas (...) Não é? (...)</p> <p>D – Só as modifico realmente as estratégias naqueles casos em que eu vejo que eles estão a ter dificuldade aqui ou além, pronto. Principalmente é quando nós apanhamos ali o primeiro e segundo ano, (...) são as alturas mais difíceis mas (...) porque engloba realmente a leitura e escrita que é o fundamental mas depois a partir daí chegamos...</p> <p>P - ... e as estratégias passam portanto pela selecção, digamos assim (...) do método a utilizar...</p> <p>D - ... exactamente... (...) Seleção, diversificação...</p> <p>P - ... materiais a utilizar...</p> <p>D - ... materiais, arranjar materiais...</p> <p>P - ... organização do grupo...</p> <p>D - ... organização do grupo... (...) utilizar muito as novas t...(mudança de gravação)</p> <p>P – Sim, estávamos a falar então dos filmes que também...</p> <p>D - ... sim, hoje de manhã eles estiveram a ver um filme que era da BBC - Vida Selvagem p'ra eles verem como é que (...) a maneira como se formou a Terra, aquilo que o Homem tem feito para a destruir, porque vimos em parte... uma grande parte em que (...) em grandes desertos fizeram lá grandes obras e no entanto eles não têm água absolutamente nenhuma para... do solo ali... eles cada vez fazem escavações mais fundas... (...) e que estão realmente (...) a fazer desaparecer os recursos naturais que existem. P'ra eles verem as diferenças do que foi, o que é actualmente e as consequências que estão a advir daí, portanto, eu acho que eles gostaram muito; muitos deles até já têm... eu tenho aqui um livro que é extremamente (...) muito curioso... então ele vê muito estas coisas...ele... procura ver mesmo esses filmes da BBC – Vida Selvagem que dão na dois e ele já tinha... "eu já tinha visto uma coisa parecida com esta" e eu disse: pois...aaa... eu sei que tu gostas muito destas coisas e foi (...) foi em consequência da comemoração do Dia da Árvore e (...) do vinte e um de Março, do início da Primavera (...) mais a prevenção dos fogos florestais. Foi por aí que nós fomos, porque aqueles senhores o</p>
--	--	--	---

			<p>trabalho deles, trabalham vinte e quatro horas por dia (...) principalmente, na prevenção dos incêndios florestais. Eles estão no terreno, sempre que é necessário e combatem os primeiros, por exemplo as primeiras chamas, digamos assim, o material deles é muito pouco... é um material manual... têm não sei quantos (...) os recursos são muito poucos. Mas pronto, <u>eles estiveram a falar do equipamento que utilizam, os utensílios...</u></p> <p>P - ... para conhecer também, não é? (...) <u>ampliar os conhecimentos...</u></p> <p>D - ... exacto, <u>dos miúdos, sim...</u> porque eu tinha uns mais velhos que já tinham visto há dois anos mas era, tinha sido noutra perspectiva e agora foi para o Jardim Escola e foi para a minha colega (...) e foi para os meus mais novos (...) e que <u>eles realmente estavam muito entusiasmados.</u></p> <p>P - Portanto diversificaram não só aos materiais mas também as actividades...</p> <p>D - ... exactamente...</p> <p>P - ... os espaços onde se vai com eles, tudo isso ajuda...</p> <p>D - ... <u>saio com eles também, de vez em quando...</u>(...) <u>p'ra eles entrarem em contacto com a natureza, porque acho que os miúdos de hoje são muito limitados nesse sentido...</u>(...) <u>Mesmo que vivam na aldeia eles não (...) parece que não vivenciam as situações... não conhecem...</u> não... eles no ano passado (...) <u>não sabiam o que era as batatas que estavam ali a nascer, não sabiam o que era as ervilhas, o que era as favas...</u></p> <p>P - ... <u>não participam tanto nessas actividades em família...</u></p> <p>D - ... <u>não, não.</u> Depois acho que os pais também se demitem um bocadinho e não conversam com eles p'ra lhes abrir os horizontes. É o que eu noto muito é que os pais metem os miúdos na escola (...) é de manhã e agora vão p'ra casa às seis e não sei quê, porque estão no ATL também... (...) e depois chega à noite e já não há tempo p'ra estar com as crianças (...) <u>esse é um entrave... (...) é um entrave bastante grande que nós realmente notamos.</u></p> <p>P - Pronto, então vamos terminar. Vou-lhe agradecer a colaboração...</p> <p>D - ... Ora essa (...)</p> <p>P - ... o tempo disponibilizado e pronto...</p> <p>D - ... não tem nada que agradecer. Eu é que agradeço também.</p> <p>P - Obrigada.</p> <p>D - Nada.</p> <p>P - Estamos a <u>terminar a nossa entrevista.</u> Vamos (...) então entrar assim no último "blocozinho" e queria-te perguntar se achas que <u>uma investigação no âmbito desta temática, pode trazer contributos, para a prática docente?</u></p> <p>E - Ah, <u>sem dúvida, sem dúvida!</u> Nunca é demais, é uma... <u>é uma temática muito, muito fundamental, devido à transversalidade da Língua Portuguesa em todas as áreas e da importância da leitura e da escrita, p'ra, p'rá vida do dia-a-dia. É fundamental, p'ra, p'ra tudo, em todos os sentidos e, e eu acho que nunca é demais despertar para esta problemática, porque é uma grande dificuldade que continua a t... a persistir, que persiste. No Primeiro Ciclo é realmente a dificuldade da leitura e da escrita.</u></p> <p>P - E a diferenciação pedagógica (...)</p> <p>E - ... e de que forma é que se combate, pronto... (...) e como se operacionaliza a diferenciação pedagógica, este (...) esta sensibilidade de não ver os garotos todos por a mesma, pelo mesmo prisma. O manual escolar também (...) devia existir mais como recurso, não como determinante na metodologia porque eles não têm todos o mesmo ritmo nem a mesma maturidade e o manual imprime muito...</p> <p>P - ... ?? imprime um ritmo!...</p> <p>E - ... <u>imprime um ritmo!</u> Aaa... há outras estratégias, pronto, que deviam ser... (...) que se devia apelar mais e (...) valorizar como a... o ensino de pares... o</p> <p>P - ... mas um professor, numa turma do Regular, por vezes sozinho, com uma turma de vinte alunos, consegue fazer diferenciação pedagógica?</p> <p>E - <u>Conseguir, consegue. Tem é que imprimir outra dinâmica, portanto fazer trabalho de grupo, porque há...</u> pronto, se um grupo de alunos consegue ter mais autonomia e consegue evoluir mais autonomamente, esse grupo não precisará tanto da dependência do professor, mas aí já ficaria mais espaço... (...) o computador não devia ser usado como... como... esporádico, deveria ser mais...</p> <p>P - ... as novas tecnologias também são motivadoras...</p> <p>E - Também e facilitadoras... (...) também... porque eles também... (...) porque <u>eles estão na era (...) da informática...</u>(...) e então, pronto (...) a diversificação de materiais, pronto, <u>Há crianças que através do jogo podem estar a aprender, Se houvesse esses jogos ou mais, pronto outro tipo de trabalho que não só a ficha e o manual.</u></p> <p>P - Não só... mmm! Diversificando também se vai observando o que é que capta mais o interesse da criança de forma a que ele aprenda melhor, não é?</p> <p>E - Pois!</p> <p>P - E que limitações é que, uma investigação neste âmbito poderá ter? Assim... quais poderão ser as limi... os benefícios já fomos falando...</p> <p>E - ... <u>as limitações é as dificuldades (...)</u> com que se depara, não é? Porque a form... os professores continuam a sair com as licenciaturas sem virem muito despertos para esta realidade, (...) E isso acaba por tocar um bocadinho a sensibilidade.</p> <p>P - Então pensas que a formação deveria ser revista também...</p> <p>E - ... sim, sim...</p>
--	--	--	---

			<p>P - ... neste âmbito... (...) dos professores (...) nos aspectos (...) de encontrares melhores estratégias se bem que os casos são sempre diferentes, mas de uns podemos... (...) encontrar respostas para outros, não é...</p> <p>E - ... é...</p> <p>P - ... nesta troca de experiencias. Aaa... que <u>contributos, do teu ponto de vista, é que os docentes que participam nesta investigação podem dar?</u></p> <p>E - No sentido (...) de apelar a mais formação... (...) tanto na inicial, como continua; mais (...) sensibilizar as d... os Agrupamentos, as Direcções Executivas para grupos de trabalho, partilha de experiencias (...) até mais recursos... aaa... materiais, que ainda nem todas as escolas têm...</p> <p>P - ... fala-se muito em diversificação mas por vezes os materiais também são escassos...</p> <p>E - ... nem em todas as escolas há computador... (...) não, não há internet... (...) não há rede, não há rede... (...) não há verbas...</p> <p>P - ... mmm... (...) E que pensas dos objectivos contemplados nesta possível investigação a desenvolver (...) faz sentido... é...?</p> <p>E - ... faz... (...) Faz, é muito importante (...) é... problematizar (...) É relevante... (...) E é... (...) pronto é importante valorizar a diferenciação pedagógica e problematizá-la, pronto. (...) De que forma é que se concretiza? E que tipo de estratégias, que tipo de recursos, que tipo de ... (...) acções, não é?</p> <p>P - Portanto na iniciação à leitura é importante porque a leitura, como já fomos vendo... é transversal (...) pronto, estamos mesmo a terminar. Queres referir mais algum aspecto que não tenha sido focado e que aches que pode ser relevante?</p> <p>E - Umm, penso que fomos...</p> <p>P - ... é...?</p> <p>E - ... focando assim o principal! As t... há um aspecto importante, as turmas acho que as turmas são muito grandes para... operacionalizar!</p> <p>P - E daí que os professores também...</p> <p>E - ... também...</p> <p>P - ... possam sentir dificuldade, não é?</p> <p>E - Sim, sim! Aaa... penso que, pronto que as turmas deviam ser menores porque vinte e quatro alunos ou... ter vinte pequenitos (...) são muitas crianças!</p> <p>P - São todas diferentes. Diferenciar para cada uma delas, não é! Se bem que há sempre um grupinho de meninos que vai acompanhando, quase ao mesmo ritmo, embora as diferenças s... são (...) mínimas... (...) ... pode ser difícil!</p> <p>E - Pode ser difícil! Mesmo, por exemplo, eu apoio mesmo com o Três e os garotos do Três, numa turma tão grande é impossível que o professor...</p> <p>P - ... trabalhas, em contexto de turma...</p> <p>E - ... sim, sim... (...) porque há outras crianças também, que requerem muito apoio do professor e que, pronto, eu acho que as turmas... (...) deviam ser reduzidas.</p> <p>P - Mmm! Pronto, vou-te agradecer, mais uma vez a colaboração, o tempo disponibilizado. Obrigada. E terminamos a nossa entrevista (...) obrigada.</p> <p>P - Estamos a terminar a nossa entrevista, (...) acha que uma investigação no âmbito desta temática, pode ter algum interesse...?</p> <p>F - Acho que sim.</p> <p>P - Perceber que contributos é que a diferenciação pedagógica pode ter na iniciação à leitura...</p> <p>F - ... acho que sim...</p> <p>P - ... em que medida? Quais acha que podem ser os benefícios, as limitações...?</p> <p>F - Ah! Eu acho que pode-nos beneficiar na medida em que podemos aprender outras estratégias, outras metodologias p'ra lidar com este tipo de situações.</p> <p>P - Mmm! Aaa... que limitações é que pode ter, uma investigação deste... neste âmbito?</p> <p>F - Não sei... limitações! (...)</p> <p>P - ... também. Aaa (...) nunca fez formação então nesta área, (...) já tinha dito, então...</p> <p>F - ... não, nesta área, não.</p> <p>P - Acha que a formação dos docentes no início deve ser revista?</p> <p>F - Ah! Acho que sim, completamente!</p> <p>P - Aaa... em que aspectos?</p> <p>F - P'ra já a (...) primeira coisa que deviam rever era os manuais, não é... penso que sim, porque (...) por exemplo (...) os manuais de todos os anos escolares nada têm a ver com as Provas de Aferição, por exemplo! (...) O tipo de exercícios que calha numa coisa e na outra (...) não tem nada a ver.</p> <p>P - As Provas de Aferição, do Quarto Ano!?</p> <p>F - Sim, do Quarto Ano. Se calhar comecem por rever...</p> <p>P - ... em relação ao Primeiro?</p> <p>F - Nem (...) o livro do Primeiro, não sei! Porque há... há coisas que... (...) é o tipo de textos que (...) que se via nos livros há dez anos atrás, continuam a ser os mesmos textos que hoje existem.</p> <p>P - Porque é que acha que devia ser mudado então... assim concretamente!?</p>
--	--	--	---



			<p>F – Se... se querem realizar a Prova de Aferição talvez adequar os manuais ao tipo de exercícios que aparecem nas provas.  P – Mmm. E em relação ao Primeiro Ano (...) na iniciação à leitura, o que é que acha que poderia ser mudado... ou não?  F – Bem (...) não sei, assim. Claro que há livros que trazem um tipo de exercícios mais... se calhar mais... puxam mais pelos alunos: há outros livros que nem por isso... por acaso, estes deste ano até são... são jeitosos.  P – Mas os manuais são escolhidos por vós, também, não é?  F – Aaa... não, já estavam escolhidos...  P – ... já estavam escolhidos... Agrupamento (...)...  F – ... já.  P – Aaa... do seu ponto de vista, acha que os docentes que participam nesta investigação podem então dar algum contributo realmente... que é importante usar esta metodologia (...) da... da...  F – ... pois, eu acho que sim...  P – ... entrevista?  F – Acho que sim.  P – E... e em relação aos objectivos contemplados nesta investigação... acha que são, portanto, são relevantes...  F – ... pertinentes...  P – ... sim, sim...  F – ... acho que sim.  P – Aaa... ok, então, se... (...) há algum aspecto que não tenha sido focado que (...) que deva ser...  F – ... eu acho que está muito bem...  P – ... também abordado...  F – ... eu acho que está tudo muito bem (risos).  P – Ok...  F – ... eu acho que sim.  P – Então, resta-me agradecer a colaboração, o tempo disponibilizado e finalizamos.  F – De nada.  P – Obrigada.  F – Quando precisar, outra vez... (risos).</p> <p>P – Estamos a finalizar então a... a nossa entrevista...  G – ... eu não sei se a ajudei nalguma coisa (risos)...  P – ... ajuda sempre muito, é sempre muito importante o contributo, de todos...  G – ... mmm...  P – ... aaa (...) mas uma investigação, tentando... aprofundar o estudo (...) deste, deste tema, será que é... que é relevante, que vai ajudar de alguma forma...  G – ... ah, eu acho que sim...  P – ... de que forma?  G – Eu acho que sim! Vai-nos ajudar bastante a lidar com esses casos diferente, que nos aparecem, não é?  P – Mmm!  G – Por acaso a mim ainda não me apareceu assim casos graves, não é? Mas acredito que vão aparecer e sinceramente também depois as bases que nós temos também não são assim... muitas, para depois podermos... realizar o nosso trabalho, não é? Mas também é como lhe digo, eu acho que temos de ser nós, a procurar mesmo essas... essas estratégias.  P – E... e do seu ponto de vista que contributo é que os docentes que estão a colaborar (...) neste estudo poderão (...) ajudar, dar o seu...?  G – Eu acho que... que é muito bom... (...) sim... porque cada professor tem a sua experiência, não é? E vai-nos ajudar bastante... (...) e sempre, sempre. Nós estamos sempre a aprender... sempre mesmo.  P – E... e em relação aos objectivos contemplados nesta investigação, acha que são relevante também (ruídos exteriores) ... perceber de que forma é que (...) se haverá contributos então desta diferenciação pedagógica na iniciação à leitura?  G – Penso que deve haver... eu penso que sim...  P – ... (risos)... também espero (...) não sei... há assim algum aspecto que não tenha sido... falado... que... que até se lembre de... de focar...  G – ... nesta entrevista?  P – Sim, sim! Há alguma... alguma questão que não tenha sido colocada e que até pudesse ter sido.  G – Penso que... que foi bem explorado! (...) Acho que as perguntas estavam muito bem exploradas... penso que... é assim... a minha experiência também, nesse assunto também não tem sido muita, não é?  P – Mmm! Ok, então, resta-me agradecer a colaboração...  G – ... de nada...  P – ... o tempo disponibilizado...  G – ... e eu espero que tenha... tenha contribuído para alguma coisa...</p>
--	--	--	---

			<p>P - ... é... é sempre muito importante... acho que... G - ... acho que sim, acho que sim... P - ... o contributo de todos... G - uma coisita ou outra... P - ... e pronto terminamos a nossa entrevista. G - Tá. P - Obrigado. G - Obrigado.</p>
--	--	--	---

