



A implementação da Teoria das Inteligências Múltiplas para a promoção de competências leitoras em alunos com NEE

Dissertação de Mestrado

Cristina da Costa Ferreira

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Filipe Barbeiro

Leiria, julho 2018

Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, no domínio Cognitivo-Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Para a minha filha Maria Leonor
Que me fez entender a importância dos afetos na palavra ensinar

AGRADECIMENTOS

Ao orientador, Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, pelo empenho e disponibilidade que teve na concretização deste projeto;

À Professora Doutora Maria Antónia Barreto, coordenadora deste mestrado, pela força, interesse e disponibilidade;

Aos alunos participantes e respetivas famílias, pelo seu carinho, generosidade e cooperação;

Ao Agrupamento de Escolas Correia Mateus, por ter permitido a realização deste projeto;

À docente titular de Turma, Joana Paulino, pela amizade, envolvimento e colaboração prestado ao longo deste projeto;

A quem me deu forças para envergar este projeto, Professora Doutora e amiga Manuela Prata, uma pessoa cheia de conhecimentos e de sabedoria que sempre me ajudou. Sem ela, eu não seria provavelmente a pessoa que sou hoje.

Ao João, por me perguntar todos os dias “E a tese?” e ao meu colega e amigo de informática pelo empurrão na última fase;

À D.^a Rita por cuidar da minha filha como se fosse sua neta;

Ao meu marido, Sérgio, por estar presente, por me ajudar e dar força para concluir mais um projeto; por compreender que por vezes não podia estar, nem partilhar momentos que foram únicos e que não voltarão mais... Depois desta batalha travada, estaremos juntos com a firme certeza de que uma etapa foi concluída!

À Maria, por entender que, por vezes, a mãe não podia brincar com ela... *Estás a trabalhar na tese, não é mãe?*

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma investigação que teve como objetivo analisar a eficácia da ativação e implementação das inteligências múltiplas no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita, em dois alunos do 1.º ano de escolaridade, com Necessidades Educativas Especiais. Os alunos apresentam diagnósticos diferentes: Incapacidade Intelectual e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

Recorreu-se a estudos de caso, de carácter exploratório, e à metodologia de investigação-ação, com a finalidade de refletir sobre a nossa prática pedagógica numa perspetiva de melhoria da ação que desenvolvemos com as crianças com NEE. Durante a intervenção, procedeu-se à observação numa perspetiva naturalista e reflexiva das aulas, por meio de diários de bordo. Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo do texto dos diários, com base em duas grandes categorias: flexibilização e gestão flexível do currículo e a centralidade das Inteligências Múltiplas na diferenciação de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem em crianças com NEE.

Os resultados apurados apontam para um impacto bastante positivo da ativação das inteligências múltiplas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ao termos em conta as inteligências múltiplas, diferenciamos estratégias, recursos, contextos de aprendizagens, métodos de leitura e escrita, o que foi fulcral para o sucesso educativo, permitindo a aquisição de competências significativas em relação à leitura e à escrita e em outras áreas do currículo.

Palavras-chave

Inteligências Múltiplas, Aprendizagem, Leitura e Escrita, Necessidades Educativas Especiais, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, Incapacidade Intelectual.

ABSTRACT

The present work presents an investigation that had as objective to analyze the effectiveness of the activation and implementation of the multiple intelligences in the process of teaching and learning, namely in the learning of reading and writing, in two students of the 1st year of schooling, with Special Educational Needs. The students present different diagnoses: Intellectual and Developmental Disability and Hyperactivity Disorder and Attention Deficit Disorder.

We used exploratory case studies and the research-action methodology to reflect on our pedagogical practice with a view to improving the action we develop with children with SEN. During the intervention, a naturalistic and reflective perspective of the classes was observed, by means of logbooks. Subsequently, the text content of the journals was analyzed based on two main categories: flexibilization and flexible management of the curriculum and the centrality of Multiple Intelligences in the differentiation of teaching and learning methodologies and strategies in children with SEN.

The results show a very positive impact of the activation of the multiple intelligences in the teaching and learning process of the students. In terms of multiple intelligences, we differentiate strategies, resources, contexts of learning, methods of reading and writing, which were central to educational success, allowing the acquisition of significant reading and writing skills and other areas of the curriculum.

Keywords

Multiple Intelligences, Learning, Reading and Writing, Special Educational Needs, Hyperactivity Disorder and Attention Deficit Disorder, Intellectual Inability.

*Anything that is worth teaching can be presented in many different ways.
These multiple ways can make use of our multiple intelligences.*

Howard Gardner

1. ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
1. Índice Geral.....	vii
2. Índice de Figuras.....	xii
3. Índice de Quadros	xiii
4. Índice de Gráficos	xiv
5. Abreviaturas.....	xv
Introdução	1
I - Enquadramento Teórico	3
1. Inteligências Múltiplas (IM): noção de inteligência.....	4
1.1. Interdependência das Inteligências Múltiplas.....	10
1.2. As Inteligências Múltiplas na sala de aula.....	10
1.3. Críticas à teoria das Inteligências Múltiplas	13
1.4. Suporte da teoria das Inteligências Múltiplas	13
1.5. A Teoria das Inteligências Múltiplas no Perfil do aluno do Século XXI	16
1.6. Materiais e métodos básicos do ensino de Inteligências Múltiplas	18
1.7. Planificar de acordo com as IM: ensino multimodal	23
2. Relação entre a Leitura / escrita e as Teoria das Inteligências Múltiplas.....	26
2.1. A importância da leitura e da escrita	28
2.2. Componentes Essenciais para a Aprendizagem da leitura / escrita	31
2.3. Paradigmas de iniciação à leitura e escrita	34
2.3.1. Modelo ascendente	34

2.3.2. Modelo descendente	36
2.3.3. Modelo interativo.....	37
2.4. Perspetivas Neurobiológicas sobre a Leitura e Escrita.....	37
2.4.1. Estabilidade emocional/afetiva e a leitura.....	38
3. As Necessidades Educativas Especiais e a Teoria das Inteligências Múltiplas	40
3.1. Perturbações do Neurodesenvolvimento	43
3.1.1. Incapacidade Intelectual	44
3.1.1.1. Características de uma criança com Incapacidade Intelectual.....	45
3.1.2. Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA)	46
3.1.2.1. Características de uma criança com PHDA.....	48
II – Metodologia	50
1. Enunciado do problema	50
2. Pergunta de Partida.....	50
3. Objetivos do estudo	50
4. Contexto escolar: Caracterização do Agrupamento	51
4.1. Caracterização do grupo turma	52
4.1.1. Caracterização do Sujeito A	53
4.1.2. Caracterização do Sujeito B.....	55
5. Programa de Intervenção	57
6. Abordagem metodológica.....	57
7. Instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	59
III - Apresentação, Análise e Discussão de resultados	61
1. Gestão flexível do currículo: um imperativo para a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com NEE	63
1.1. Trabalho colaborativo entre docentes e técnicos na planificação e implementação do currículo.....	64
1.2. A Relação pedagógica: a importância da emoção e do reforço positivo	68
1.3. A imprescindibilidade da flexibilização e gestão do currículo.....	72

2.A centralidade das Inteligências Múltiplas na diferenciação de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem em crianças com NEE	77
2.1. A presença dos modelos de leitura e de escrita na no trabalho realizado.....	78
2.2. A importância das IM na promoção da leitura e da escrita	82
2.3. Diferenciação de estratégias e de contextos de aprendizagens.....	90
2.4. Diferenciação dos recursos	95
Conclusão	98
Sugestões para futuras investigações.....	103
IV - Bibliografia	104
V - Anexos	1
Anexo 1: Intervenção Pedagógica sujeito A.....	2
1.1 . Planificação de Aula 1	3
1.1.1. Diário de Bordo	3
1.1. Planificação da Aula 2	5
1.1.1. Diário de Bordo	5
1.2. Planificação da Aula 3	8
1.2.1. Diário de Bordo	8
1.3. Planificação da Aula 4	10
1.3.1. Diário de Bordo	10
1.4. Planificação da Aula 5	11
1.4.1. Diário de Bordo	12
1.5. Planificação da Aula 6	13
1.5.1. Diário de Bordo	14
1.6. Planificação da aula 7	15
1.6.1. Diário de Bordo	16
1.7. Planificação da Aula 8	17
1.7.1. Diário de Bordo	18

1.8. Planificação da Aula 9	19
1.8.1. Diário de Bordo	20
1.9. Planificação da Aula 10	22
1.9.1. Diário de Bordo	22
1.10. Planificação da aula 11	24
1.10.1. Diário de Bordo	24
1.11. Planificação da Aula 12.....	25
1.11.1. Diário de Bordo	25
Anexo 2: Intervenção Pedagógica sujeito B.....	27
1.1.1. Planificação da Aula 1.....	28
1.1.1. Diário de Bordo	28
1.2. Planificação da Aula 2	30
1.2.1. Diário de Bordo	30
1.3. Planificação da Aula 3	32
1.3.1. Diário de Bordo	33
1.4. Planificação da Aula 4	35
1.4.1. Diário de Bordo	35
1.5. Planificação da Aula 5	37
1.5.1. Diário de Bordo	37
1.6. Planificação da Aula 6	38
1.6.1. Diário de Bordo	39
1.7. Planificação da Aula 7	40
1.7.1. Diário de Bordo	40
1.8. Planificação da Aula 8	42
1.8.1. Diário de Bordo	42
1.9. Planificação da Aula 9	44
1.9.1. Diário de Bordo	44

1.10. Planificação da Aula 10.....	45
1.10.1. Diário de Bordo	45
1.11. Planificação da Aula 11.....	47
1.11.1. Diário de Bordo	47
1.12. Planificação da Aula 12.....	49
1.12.1. Diário de Bordo	49
Anexo 3: Guião das aulas do sujeito A	51
Anexo 4: Trabalhos do sujeito A.....	54
Anexo 5: Guião das aulas do sujeito B.....	58
Anexo 6: Trabalhos do sujeito B	62
Anexo 7: Grelha de análise de conteúdo	67

2. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema conceptual de definição de competências (adaptado de: <i>Progress report on the Draft OECD EDUCATION 2030 Conceptual Framework – 3rd Informal Working (IWG) on the Future of Education and Skills: OECD Education 2030</i>) (<i>ibidem</i> , p. 12)	17
Figura 2 - Perguntas para a elaboração da Planificação das IM Fonte: Armstrong, 2001, p. 66	24
Figura 3 – Folha de planificação de IM preenchida. Fonte: Armstrong, 2001, p. 68 ..	25

3. ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Alteração da perspectiva na definição de inteligência (adaptado de Silver <i>et al.</i> , 2010, p. 11)	9
Quadro 2 - Relação entre as Competências “Perfil dos alunos do século XXI” e as IM	17
Quadro 3 - Resumo das atividades de ensino, materiais e estratégias de acordo com as IM (adaptado de Armstrong, 2001, p. 62)	18
Quadro 4 - Resumo de estratégias e atividades para motivar a partir das IM (adaptado de Armstrong, 2001, p. 63)	19
Quadro 5 - Possíveis estratégias e recursos para mobilizar as IM (adaptado de Armstrong, 2001, p. 73-92)	19
Quadro 6 - Resumo do perfil das crianças, de acordo com as IM (adaptado de Armstrong, 2001, p. 38)	22
Quadro 7 - O Paradigma do Déficit versus o Paradigma do Crescimento da Educação Especial (adaptado de Armstrong, 2001, p. 136)	42
Quadro 8 - Categorização e nomenclatura genérica das Perturbações do Neurodesenvolvimento de acordo com a DSM-V (APA, 2014) (pp. XV e XVI)	43
Quadro 9 - Algumas competências nos domínios conceptual, social e prático, usadas para especificação do nível de gravidade da Incapacidade Intelectual (Adaptado de DSM-V)	45
Quadro 10 - Características da desatenção e hiperatividade e/ou impulsividade	48
Quadro 11 – Categorias, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo do projeto de investigação-ação	62
Quadro 12 – Gestão Flexível do currículo: um imperativo para a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com NEE – primeira Categoria	63
Quadro 13 – A centralidade das Inteligências Múltiplas na diferenciação de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem em crianças com NEE – segunda categoria	77

4. ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de alunos pelos diferentes níveis de ensino 51

Gráfico 2 – Distribuição de alunos NEEP pelos diferentes níveis de ensino 52

5. ABREVIATURAS

APA – American Psychiatric Association.

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais, 5.^a edição

DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais, 4.^a edição

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EE – Educação Especial

IM – Inteligências Múltiplas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PEI – Programa Educativo Individual

PNL – Plano Nacional de Leitura

PT – Plano de Turma

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TIM – Teoria das Inteligências Múltiplas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UR – Unidades de registo

INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, tendo como propósito dar a conhecer o processo reflexivo e de desenvolvimento profissional que efetuámos, com a implementação de um projeto de investigação-ação, junto de duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A escolha desta problemática decorre, por um lado, do nosso interesse profissional em aprofundar o conhecimento teórico e prático, uma vez que observamos e lidamos diariamente com crianças Necessidades Educativas Especiais (NEE), tanto em contexto de sala de aula, como noutros contextos educativos. Por outro lado, procuramos responder à necessidade e vontade que temos em aplicar diferentes metodologias e estratégias de intervenção na nossa prática letiva, com vista à melhoria da aprendizagem destas crianças.

Com a realização deste trabalho, propomo-nos, também, contribuir para o desenvolvimento de atitudes e práticas subjacentes e congruentes com o novo paradigma da Escola inclusiva, nomeadamente os princípios da universalidade e da igualdade e os direitos fundamentais de todos os cidadãos, tais como o da educação, da igualdade de oportunidades e da participação na Sociedade.

No I capítulo, pretende-se explicar a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) no âmbito do conceito de Inteligência e, num segundo momento, questionar o contributo e os benefícios desta teoria no contexto escolar, especificamente, em relação à aprendizagem da leitura / escrita. Assim, o primeiro ponto aborda o conceito de Inteligência, descrevendo, sucintamente, a evolução do mesmo ao longo do tempo até à atualidade. Faz-se, depois, uma descrição da TIM, definindo-se o conceito de inteligência plural e exemplificando os nove tipos de inteligência defendidos por Howard Gardner. Afere-se como se deve planificar tendo em conta as Inteligências Múltiplas (IM) e os materiais e métodos a utilizar. No segundo ponto, estreita-se a relação entre as Inteligências Múltiplas e a leitura e escrita, focando os seus componentes essenciais, os paradigmas de iniciação à leitura / escrita e as perspetivas

neurobiológicas. O terceiro ponto promove uma relação estreita entre as Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) focando duas perturbações do neurodesenvolvimento: Incapacidade Intelectual e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

No Capítulo II, enquadramos as opções metodológicas, bem como os instrumentos de recolha e tratamento de dados e apresentamos a problemática e os objetivos do projeto de investigação-ação. Procedemos à caracterização do agrupamento e dos vários contextos em que os alunos se inserem.

No Capítulo III, procede-se depois à apresentação, análise e discussão de resultados, com base na categoria e nas subcategorias que consubstanciaram a análise de conteúdo, baseada nos diários de bordo.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Atualmente, devido à crescente globalização, vivemos numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade. Encontramos manifestações de diversidade no nosso dia-a-dia em inúmeras referências socioculturais, religiosas, políticas, entre outras. A consciência dessa realidade plural deve e pode ver-se refletida no contexto educativo. Aliás, os progressos nas propostas educativas das últimas décadas do século XX reconhecem a presença da diversidade no âmbito escolar.

Assim, é fundamental reconfigurar a escola tendo em conta esta heterogeneidade. A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) pode ser um instrumento que nos permite recorrer da diversidade para a transformar em conhecimento. Howard Gardner, ao formular esta teoria, revoluciona a forma como vemos a inteligência ou como a tentamos medir. Gardner acha que não se deve retirar o indivíduo do seu meio ambiente natural e pedir-lhe que realize tarefas isoladas. Em vez disso, refere que a inteligência tem a ver com a capacidade em solucionar problemas e criar produtos em ambientes com contextos ricos e naturais (Gardner, 2000).

O presente trabalho fundamenta-se teoricamente em estudos sobre as inteligências múltiplas e a modificabilidade cognitiva, tendo como premissa que todos temos capacidade e potencial quer de aprendizagem quer de alterar comportamentos. A inteligência é, pois, um constructo dinâmico, modificável e adaptável ao meio em que o indivíduo está inserido. Nesta linha de pensamento, julgamos ser possível a aplicação de um programa adaptado à individualidade de cada discente que auxilie na aquisição da leitura e da escrita, etapa tão importante na vida de cada um dos alunos.

1. INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (IM): NOÇÃO DE INTELIGÊNCIA

Desde tempos imemoráveis, que cada sociedade se debate acerca do que é ser inteligente.

Na Antiga Grécia, Platão acreditava que os seres humanos eram, em grande medida, ignorantes e que o seu conhecimento correspondia a uma pequena ideia imprecisa de uma verdade mais vasta e perfeita. A única forma de começar a abordar o conhecimento era através do estudo da geometria e da lógica. Aristóteles, sucessor e aluno de Platão, discordava do mestre. Na perspectiva de Aristóteles, o ato de reunir informação não correspondia a uma procura de ideais inatingíveis, mas sim a um traço da alma humana, da qual a mente é parte integrante. Referindo-se à “sabedoria filosófica”, Aristóteles considerava que os seres humanos apresentavam duas excelentes aptidões mentais: rápidas compreensões das causas e das situações e boas opções morais.

Mais tarde, pensadores renascentistas como Maquiavel, Leonardo da Vinci e Thomas More retomaram as capacidades humanas da razão e da criatividade, apresentando-as como forças capazes de controlarem e até refazerem o mundo.

O século XX trouxe uma mudança notória na definição de inteligência, talvez pela crescente compreensão do cérebro humano e respetivos processos cognitivos. Investigadores como Reuven Feuerstein, Paul MacLean e Roger Sperry revelaram novas perspectivas sobre a cognição, designadamente acerca da modificabilidade cognitiva, do cérebro triplo e dos hemisférios cerebrais. As teorias do psicólogo Jean Piaget acerca da forma como os seres humanos constroem o conhecimento tornaram-se importantes alicerces para a compreensão das capacidades de aprendizagem naturais do cérebro.

Uma das primeiras abordagens aplicadas ao estudo científico da inteligência foi a Psicometria, uma perspectiva que enfatiza o desempenho intelectual e os fatores gerais ou específicos que o compõem. Ela refere que a inteligência é uma habilidade mental inata, fixa, abstrata e geral, cujo grau de intensidade (seja global ou de aspetos isolados) pode ser medido através do desempenho em testes, estes últimos sendo compostos de uma série ordenada de tarefas ou problemas a serem resolvidos por um indivíduo. Trata-se do paradigma básico dessa abordagem (Cattell, 1972; Galton, 1869; Spearman, 1904, 1923, 1930). Francis Galton (1869), pioneiro no estudo da avaliação da inteligência, acreditava firmemente que a inteligência era uma capacidade fixa e

hereditária subjacente a todas as atividades cognitivas. A partir da constatação da existência de correlações bastante elevadas entre as diversas aptidões específicas avaliadas nos subitens dos testes, tais como memória, cálculo matemático e percepção visual, foram realizados estudos de análise fatorial em várias amostras para se investigar a possível existência de elementos comuns. Os resultados obtidos sugerem que, estatisticamente falando, tudo se passa como se todas as habilidades específicas estivessem direta ou indiretamente associadas a um "fator geral" ou "fator g".

Em França, a partir de 1905, Alfred Binet e Théodore Simon elaboraram instrumentos de diagnóstico de crianças com dificuldades escolares que pudessem apontar formas mais eficientes, tendo em vista o grande número de atrasos de desenvolvimento observados nos alunos das escolas primárias francesas da época. Desse trabalho resultam as escalas de medida da inteligência - a escala Binet-Simon. Para Binet, a inteligência era, pois, algo estanque, que podia ser medido e depois dessa medição não havia qualquer evolução.

Em 1912, Stern propôs o termo "QI" (quociente de inteligência) e introduziu os termos "idade mental" e "idade cronológica". Stern propôs que o QI fosse determinado pela divisão da idade mental pela idade cronológica. Assim uma criança com idade cronológica de 10 anos e nível mental de 8 anos teria QI 0,8, porque $8 / 10 = 0,8$. Foi assim que nasceu o termo "QI". Em 1916, Lewis Madison Terman propôs multiplicar o QI por 100, a fim de eliminar a parte decimal: $QI = 100 \times IM / IC$, em que IM = idade mental e IC = idade cronológica. Com esta fórmula, a criança teria QI 80.

A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) surgiu em 1983, quando Howard Gardner, professor de Neuropsicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Harvard, publica a obra intitulada *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*, na qual propõe uma definição diferente da habitualmente conhecida até então. Para Gardner (1994, p. X, 2002), a inteligência é a "capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais", o que ultrapassa o contexto puramente acadêmico. Gardner esclarece como levou a cabo a investigação para fundamentar a sua teoria, no Simpósio sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, em 1987:

Ao desenvolver esta teoria não parti de uma análise dos testes existentes... Não estava interessado em prever o sucesso ou insucesso na escola... Em vez disso, a minha intuição inicial de que existem diferentes tipos de mentes levou-me a fazer um levantamento o mais exaustivo

que me foi possível do leque de estados cognitivos finais, para depois, procurar um modelo que pudesse ajudar-nos a evoluir no sentido de explicar como é que estas diferentes competências se desenvolvem. (Silver et al., 2010, p. 10)

Nas suas investigações sobre a aprendizagem, Gardner quis provar que a criatividade, a capacidade ou habilidade para fazer coisas e desempenhar papéis na sociedade são fatores importantes no desenvolvimento do ser humano. Além disso, reconhece que as pessoas são todas diferentes e têm várias capacidades de pensar e diversas maneiras de aprender.

Gardner elaborou esta Teoria por sentir necessidade de esclarecer que a inteligência não é unitária, mas múltipla, pois pode manifestar-se de várias formas. Em *Reflections on Multiple Intelligence: Myths and Messages* (1995, p.185) refere que a inteligência pode ser vista como “um potencial biológico e psicológico que aumenta ou diminui consoante a experiência, ou o uso que se faz dela e consoante os fatores experienciais, culturais e motivacionais que afetam um indivíduo”.

A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) advoga que todos os indivíduos são dotados de uma inteligência plural, formada por múltiplas capacidades intelectuais relativamente autónomas em vários domínios. A sua principal contribuição para o segmento educacional tem a ver com o facto de que todos os indivíduos são dotados de múltiplas inteligências que não podem ser mensuradas pelos instrumentos tradicionais de avaliação psicométrica. Pergunta-se, contudo, por que é Gardner insiste em chamá-las de inteligências em vez de talentos ou aptidões. Gardner percebeu que muitas pessoas referem que “Ele não é muito inteligente, mas tem uma aptidão maravilhosa para a música”. Assim, ele usou a palavra inteligência de uma forma muito consciente e intencional para descrever cada categoria. Numa entrevista refere que:

Eu estou sendo (...) um pouco provocativo. (...) Ao chamá-las de ‘inteligências’ estou dizendo que tendemos a colocar num pedestal uma variedade que chamamos de inteligência, mas que na verdade existe uma pluralidade delas e algumas são algo que jamais consideramos como uma ‘inteligência’. (Weinreich-Haste, H., 1985, p.48)

Fracionou, portanto, a noção tradicional de inteligência em sete categorias: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Mais tarde, em 1995, acrescentou uma oitava inteligência – a naturalista – e, recentemente, já é também considerada como parte integrante da teoria uma nona inteligência, a espiritual. As inteligências são ficções úteis – para discutir processos e

capacidades que, como tudo na vida, são contínuos. As inteligências são definidas e descritas para esclarecer questões científicas, são constructos potencialmente úteis. Gardner (2002, p. 66) refere alguns exemplos:

“Já observei muitas crianças com atraso que apresentam uma surpreendente capacidade para dominar a linguagem. Algumas com autismo provam ser capazes de ler numa idade espantosamente precoce. Outros indivíduos com escassas capacidades e atrasos mentais apresentam desde o início da infância uma capacidade para calcular muito rápida e precisa”

A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) propõe que cada pessoa possui capacidades que se podem inserir nas nove inteligências e que essas inteligências funcionam de maneira interdependente, de uma forma única, e produzem uma variedade de respostas. Caracterizam-se, de seguida, as nove inteligências, com base em Silver *et al.* (2010), realçando os traços caracterizadores dos indivíduos que manifesta cada uma delas em elevado grau:

— **inteligência linguística** – habilidade natural para ler, escrever, ouvir e expressar-se oralmente. São indivíduos que gostam de literatura; apreciam usar criativamente as palavras e recorrem a trocadilhos, metáforas e comparações. Podem passar horas seguidas a ler.

— **inteligência lógico-matemática** – análise de dados, números, lógica e encontrar padrões como modo de pensar. Encontram facilmente relações de causa-efeito, estabelecem sequências, planeiam experiências de forma controlada e apreciam testar ideias.

— **inteligência espacial** – capacidade superior de perceber, criar e recriar imagens. Os indivíduos que possuem esta inteligência bem desenvolvida utilizam representações visuais (tais como imagens, vídeos, diagramas e mapas para apreenderem a informação).

— **inteligência musical** – utiliza música, ritmo, batidas e canções como forma de comunicar. Os indivíduos com forte inteligência musical são sensíveis a todos os tipos de sons não-verbais e aos ritmos dos ruídos do dia-a-dia.

— **inteligência corporal-cinestésica** – relação com o corpo e a capacidade de o usar de diferentes formas. Estes indivíduos gostam de atividades onde possam usar as mãos, mexer-se e construir objetos.

— **inteligência interpessoal** – preferência por trabalho em grupo, são cooperativos e partilham. São naturalmente sociáveis e são frequentemente amigáveis e extrovertidos.

Sabem avaliar, identificarem-se com e reagirem ao temperamento dos outros. Aprendem melhor quando podem interagir com os outros.

— **inteligência intrapessoal** – preferência por trabalho individual. Têm um grande sentido de justiça e refletem bastante sobre si mesmos. São introspectivos e capazes de estabelecer objetivos realistas e de formular imagens precisas de si mesmos.

Estas sete inteligências foram as propostas inicialmente por Howard Gardner. No entanto, atualmente foram adicionadas outras duas inteligências a esta Teoria, com o consentimento do criador da mesma:

— **inteligência naturalista** – apreciação pela natureza e gosto de estar ao ar-livre, reconhecem padrões e classificam a informação. Esta inteligência está patente nos indivíduos que estão em superior sintonia com o mundo natural.

— **inteligência espiritual** – capacidade do indivíduo ter consciência das suas próprias dimensões, não só como um corpo, mas como uma tríade corpo-mente-espírito. A inteligência espiritual permite ao indivíduo ter uma visão global dos acontecimentos, e relacionar as suas ações com um contexto global. A inteligência espiritual permite identificar problemas de significado e de valor.

De acordo com esta teoria (Gardner, 1985), existem oito critérios para que uma área ou capacidade seja considerada uma inteligência. No entanto, ressalva que a aceitação ou rejeição de uma “inteligência candidata” não se deve basear numa avaliação pura e simples da presença ou ausência dos oito critérios. Nem todas as inteligências irão satisfazer todos os critérios. Os oito critérios são os seguintes: isolamento potencial por dano cerebral; existência de indivíduos com habilidades eminentemente especiais (intitulados génios ou sobredotados) numa área específica, onde se torna possível observar tal capacidade isolada; também o contrário é objeto de estudo, ou seja indivíduos em que uma capacidade específica está eminentemente ausente, apesar da normalidade das restantes; a existência de operações e capacidades identificáveis, específicas e distintas, como por exemplo o facto de na música ser perfeitamente possível distinguir a melodia, a harmonia, o ritmo, o timbre, e a estrutura musical; a existência de histórias de desenvolvimento distintivas para cada indivíduo, em conjunto com uma natureza definível de desempenho especializado; ser possível identificar e tratar os passos dados para atingir certas capacidades, sob a forma de um processo evolutivo e de uma certa plausibilidade evolutiva, como por exemplo a existência de certas formas de inteligência espacial nos mamíferos ou de inteligência musical nos

pássaros; suscetibilidade à codificação num sistema simbólico; apoio de tarefas psicológicas experimentais e apoio de evidências psicométricas.

Segundo Gardner (1994), as duas mais importantes implicações científicas da teoria são complementares. Por um lado, todos os seres humanos possuem essas nove inteligências, que são o que nos diferencia de todas as outras espécies. Por outro lado, não existem duas pessoas (nem mesmo os gêmeos monozigóticos) que exibam precisamente o mesmo perfil de inteligências, porque todos os indivíduos têm diferentes experiências de vida. Para Gardner, uma criança pode ter um desempenho precoce numa área e estar na média ou mesmo abaixo da média noutra.

Todo o indivíduo, segundo Gardner, tem potencial para treinar e desenvolver habilidades que envolvam cada um dos nove tipos de inteligência. Em função de fatores genéticos e estímulos ambientais, cada indivíduo aprimora mais determinados tipos de inteligência. Ainda segundo a teoria, os indivíduos podem apresentar variações nos níveis de forças e fraquezas para cada inteligência. Esta constatação revela que as inteligências trabalham em combinação umas com as outras, mas são independentes entre si. A combinação das inteligências permite que um indivíduo execute atividades que exijam habilidades em um, dois ou mais tipos de domínios.

Esta definição de inteligência mudou a perspectiva de avaliar e também de ensinar. Passou-se de um conceito de inteligência unitário para um conceito pluralista.

Quadro 1 – Alteração da perspectiva na definição de inteligência. (adaptado de Silver *et al.*, 2010, p. 11)

ANTIGA PERSPETIVA	NOVA PERSPETIVA
<ul style="list-style-type: none">• A inteligência era invariável• A inteligência era mensurável e traduzível num número• A inteligência era unitária• A inteligência era medida de forma isolada• A inteligência era usada para tipificar os alunos e prever o seu sucesso	<ul style="list-style-type: none">• A inteligência pode ser desenvolvida• A inteligência não é numericamente quantificável e evidencia-se num contexto de um desempenho ou de um processo de resolução de problemas• A inteligência pode manifestar-se de várias formas – é múltipla• A inteligência é medida em contexto / em situações da vida real• A inteligência é usada para compreender as capacidades humanas e as muitas e variadas formas sob as quais os alunos podem ser bem-sucedidos.

1.1. INTERDEPENDÊNCIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Na maior parte da população, as inteligências funcionam juntas, para resolver situações problemáticas ou para produzir vários tipos de estados culturais – ocupações, passatempos e assim por diante (Howard, 1995, p. 16). Por exemplo, tornar-se um violinista bem-sucedido requer destreza corporal-cinestésica e as capacidades interpessoais de relacionar-se com uma audiência. A dança requer capacidades nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados. A política requer uma capacidade interpessoal, uma facilidade linguística e talvez uma certa aptidão lógica. Na medida em que quase todos os papéis culturais exigem várias inteligências, torna-se importante considerar os indivíduos como uma coleção de aptidões e não como tendo uma única faculdade de solucionar problemas que poderia ser medida por meio de papel e lápis (Gardner, 1995, p. 30). É de realçar, ainda, que um indivíduo pode não ser especialmente bem-dotado em qualquer uma das inteligências e, contudo, em virtude de uma combinação ou mistura de capacidades, conseguir ocupar alguma posição social de destaque. Assim, é de suprema importância avaliar a combinação particular de capacidades que pode destinar o indivíduo para uma determinada posição vocacional ou ocupacional (Gardner, 1995, p. 30).

1.2. AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA SALA DE AULA

A implementação de conceitos e ideias relativas à Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) nas escolas e salas de aula pode trazer benefícios importantes, incluindo um aumento da motivação dos estudantes e um maior empenho. De facto, a pesquisa demonstra que os estudantes aprendem de maneira diferente uns dos outros e que processam e representam o conhecimento de modos diferentes (Campbell, 1997) indo, desta forma, ao encontro da personalização do ensino (planeamento educativo centrado no aluno) e da diferenciação pedagógica. A noção de diferenciação pedagógica implica que as práticas na sala de aula sejam diferentes em função de cada aluno, para que este possa realmente ter acesso à igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar e não apenas uma igualdade no acesso à escola. Não basta que a todos seja possível aceder à escola. É necessário que, para todos, sejam criadas condições facilitadoras do sucesso no seu percurso escolar. Deste modo, a escola tornar-se-á numa entidade integradora, ajustada a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas ou outras; uma escola que aceite as diferenças,

que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais. “A diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades da turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.” (Resendes, 2002, p. 22). A diferenciação assume assim a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, sendo necessária “organização de interações e de actividades, de modo a que cada aluno seja constantemente ou o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas significativas e adequadas às suas características.” (Resendes, 2002, p. 23). A diferenciação pedagógica implica que se assegure ao aluno a possibilidade de progredir e de adquirir competências ao seu ritmo, na situação de aprendizagem mais favorável para ele. É necessário adaptar e diversificar as práticas pedagógicas adequando-as a cada aluno. Não se trata, pois, de introduzir uma individualização no ensino, mas sim “de dominá-la, para que a experiência de cada pessoa se torne uma sucessão otimizada de experiências formadoras.” (Perrenoud, 2000, p. 12). Sabendo que alguns alunos aprendem melhor, de forma mais efetiva, quando ensinados com métodos diferentes, é importante então diferenciar, a partir do estilo de aprendizagem de cada aluno (Gardner, 1993), embora se deva sempre tentar utilizar a diversidade para que o cérebro também se adeque a outras formas de aprender. Existem algumas formas de aplicar a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) ao contexto de sala de aula e à escola (Silver *et al.* 2010). A criação de clubes de xadrez, de música ou de ciências, por exemplo, visa o desenvolvimento de inteligências específicas. Diferenciar o processo de ensino visando todas as aprendizagens é também importante, já que é dada a oportunidade aos alunos de trabalhar todas as inteligências. A diversificação do currículo, tornando-o rico e justo em relação a todas as inteligências é outro passo que precisa de ser tomado, bem como propiciar aos alunos várias opções de atividade e de avaliações. Não se trata de criar uma aula para cada uma das nove inteligências. O que os professores podem fazer é criar experiências multivariadas, nas quais os estudantes com diferentes perfis de inteligências possam interagir com os materiais e ideias e utilizar as suas combinações particulares de pontos fortes e pontos fracos (Silver *et al.*, 2010). Gardner considera que esta escola, centrada no indivíduo, não tem nada de utópico: pelo contrário, é uma questão de vontade não só política, mas também dos professores e órgãos de gestão das escolas. Enfatiza que uma escola centrada no indivíduo não é uma escola que valorize o egocentrismo. Estratégias de aprendizagem cooperativa são altamente valorizadas na

sua visão. Este autor faz a ligação entre a variedade de inteligências e a sociedade, que beneficia da multiplicidade de perfis de inteligência presentes nos indivíduos, já que, desta forma, todos os nichos da comunidade são preenchidos (Gardner, 1993). Se todos os alunos são diferentes, é também importante apoiar a aprendizagem do aluno numa inteligência particular, permitindo-lhe recorrer a uma mais desenvolvida para melhorar a sua compreensão dos conteúdos (Silver *et al.*, 2010). Reid e Romanoff (1997) descrevem o impacto positivo que a caracterização do perfil de inteligências múltiplas dos alunos pertencentes a grupos de risco (alunos com uma atitude negativa face à escola e com aproveitamento negativo). O perfil de inteligências foi revelado aos alunos e esta caracterização reforçou a ideia de que eles podiam ter sucesso, fazendo-os abandonar a ideia de que não possuem as capacidades necessárias para serem bem-sucedidos.

Sabe-se que as expectativas dos professores face aos estudantes são um dos mais poderosos preditores e influenciadores dos resultados dos discentes. Assim, as escolas que utilizam uma abordagem baseada nas inteligências múltiplas procuram ativamente os pontos fortes dos estudantes, de forma a relacioná-los com o currículo escolar (Kelly & Tangney, 2004). Os responsáveis pelo projeto SUMIT (Schools Using Multiple Intelligences Theory) examinaram a performance de um número elevado de escolas nos Estados Unidos da América que aplicam a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM). Estes autores concluíram que ocorreram ganhos significativos nos resultados dos testes globais (SATs), na participação dos pais na escola e na disciplina, tendo as escolas atribuído o crédito à aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas (Hodge, 2005).

Dumitru e Jelea (2010) aplicaram a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) a um conjunto de alunos, durante as aulas dedicadas à disciplina de Biologia. Verificaram que, passado um ano de aplicação de estratégias diferenciadas, adaptadas aos tipos de inteligência preponderantes dos vários alunos, os resultados escolares tinham melhorado significativamente. Atestaram também que os alunos se tornaram mais interessados no estudo da Biologia e aumentaram a sua curiosidade, demonstrando mais respeito pelos seres vivos.

A abordagem das inteligências múltiplas traz uma contribuição única à sala de aula pois alarga a definição do que constitui "comportamento inteligente" e de quem pode ser descrito como possuindo inteligência (Kelly & Tangney, 2004).

1.3. CRÍTICAS À TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Devido à sua abordagem mais individualizada e, em alguns casos, a uma aplicação errada da Teoria das Inteligências Múltiplas, as inteligências múltiplas têm tido algumas críticas: Kornhaber (2004) pronunciou-se sobre a difícil implementação desta teoria de desenvolvimento cognitivo na sala de aula, considerando que não se enquadra no conceito da escola de hoje, já que existem inúmeros constrangimentos que não admitem a sua implementação. Este autor menciona que as atividades superficiais e supérfluas tornam-se mais frequentes e alguma parte substancial do currículo pode ser sacrificada. Deste modo, a Teoria das Inteligências Múltiplas tem sido criticada por baixar o nível de exigência, em vez de promover uma aprendizagem enriquecida.

Outros autores (Adey, Demetriou, Hautamaki & Shayer, 2007) argumentam que existem questões importantes relativas aos critérios escolhidos por Howard Gardner para incluir na sua Teoria as várias inteligências, nomeadamente a forma como estes são aplicados e a razão de terem sido escolhidos estas normas em particular. O próprio Gardner admitiu que existe alguma medida de subjetividade envolvida na escolha desses critérios.

Outra crítica comum à teoria de Gardner é centrada nas inteligências específicas que este autor identificou. Por exemplo, é passível de discussão se as inteligências musical e corporal-cinestésica são efetivamente inteligências, já que não são necessárias, normalmente, para que o indivíduo se adapte à vida do dia-a-dia (Kornhaber, 2004).

White (2006) considera que esta teoria não é baseada em estudos empíricos, não podendo, portanto, ser provada ou desacreditada com base em novas descobertas empíricas. No entanto, Gardner contraria esta opinião, dizendo que a Teoria das Inteligências Múltiplas é, de facto, baseada em centenas de estudos empíricos, espalhados por várias áreas disciplinares.

1.4. SUPORTE DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

As pesquisas que suportaram a formulação da Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) de Gardner foram conduzidas com grupos de indivíduos com perfis cognitivos variados: prodígios, autistas, pessoas com dificuldades de aprendizagem, indivíduos com danos cerebrais, entre outros. Dois projetos contribuíram de forma destacada para a

observação da aplicabilidade da teoria: o Projeto Zero, fundado em 1967 por Nelson Goodman, e o projeto Espetro, implementado entre 1986-1988, orientado por Gardner. O Projeto Zero engloba outros projetos de pesquisas interdisciplinares em que a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) se revelou particularmente compatível com as metas de uma educação voltada para a aprendizagem (Gardner, 2006). Nos anos 1970, o *Project Zero*, o ‘Projeto do Potencial Humano’ teve como objetivo estudar e promover projetos em que a aprendizagem acesse a áreas pouco exploradas das inteligências nas escolas modernas tradicionais, como o potencial artístico, a criatividade, a solidariedade, com o intuito de alcançar o estado do conhecimento científico acerca do potencial humano e a sua realização, tendo sido a plataforma a partir da qual as ideias das inteligências múltiplas de Gardner cresceram. O Projeto Espetro criado por Gardner pretende resumir a maneira através da qual a Teoria das Inteligências Múltiplas consegue catalisar a criação de respostas educacionais efetivas. Este projeto foi uma tentativa inovadora de medir o perfil de inteligências e os estilos de trabalho de crianças em idade pré-escolar. Foi um projeto de pesquisa a longo prazo, colaborativo, realizado por vários pesquisadores em *Harvard Project Zero*, como David Felman. O Espetro inicia com o pressuposto de que cada criança possui o potencial de desenvolver forças numa ou em várias áreas. Foram utilizadas crianças nestas idades porque o cérebro da criança pequena é especialmente plástico e o ensino pré-escolar tem um currículo mais flexível, podendo ser trabalhadas diferentes temáticas. Embora o Espetro tenha começado com uma busca dos índices precoces das sete inteligências múltiplas, houve outras competências que também foram avaliadas. Foram identificadas um número de capacidades nucleares em cada inteligência, mas em vez de se observar as inteligências de uma forma pura, observou-se os domínios de realização da cultura através das formas adotadas pelas crianças (Feldman, 2001). Assim, “em vez de examinar a competência no repetir uma série de frases, nós observamos a capacidade da criança de contar uma história ou oferecer um relato descritivo de uma experiência” (Gardner, 1995, p. 80). Numa sala de aula do Espetro, as crianças estão diariamente cercadas por abundantes e atraentes materiais que evocam o uso de uma variedade de inteligências. O objetivo não é estimular as inteligências diretamente usando materiais rotulados como “espaciais” ou “lógico-matemáticos”. Em vez disso, empregou-se material explorando as várias combinações de inteligência. Por exemplo, “existe uma área de contar histórias em que os alunos criam contos imaginativos, utilizando um conjunto sugestivo de adereços e onde têm a oportunidade de planejar suas próprias histórias; esta área evoca as

habilidades linguística, dramática e imaginativa.” (Gardner, 1995, p. 82). Também é importante que a criança possa observar os adultos ou alunos mais velhos a trabalhar ou brincar nestes espaços. Se esta oportunidade de observação for proporcionada, as crianças percebem as razões para os materiais e também a natureza das habilidades que permitem que o adulto / criança mais velha interaja com eles de maneira significativa.

Durante o período de um ano num ambiente estimulador, as crianças tiveram amplas oportunidades de explorar as várias áreas de aprendizagem, cada uma apresentando os seus respetivos materiais e o seu conjunto singular de habilidades e inteligências. Refletindo os recursos e a curiosidade da mente de uma criança de 5 anos de idade, a maioria das crianças explorou prontamente quase todas essas áreas e aquelas que não lançaram suas redes, foram encorajadas amplamente a tentar materiais e abordagens alternativas. No final do ano, as informações reunidas sobre cada criança foram resumidas pela equipa num parecer chamado Relatório Espetro. Este documento descreveu o perfil pessoal de potencialidades e dificuldades da criança e ofereceu recomendações específicas sobre o que poderia ser feito em casa, na escola ou na comunidade para aproveitar as potencialidades e para estimular áreas de relativas dificuldades. A bateria Espetro foi administrada em duas turmas de pré-escolar na Eliot-Pearson Children’s School, na Tufts University, em Medford, Massachusetts. No ano de 1986- 87, a amostra restringiu-se a crianças com 4 anos de idade (48 a 59 meses do início do ano escolar e idade média de 52 meses), uma vez que esta era a idade para a qual a maioria das atividades fora desenvolvida. Oito das 15 atividades do Espetro foram incluídas na análise. No ano de 1987-88, a amostra as crianças variava em idade de 42 a 58 meses no início do ano escolar. A idade média era de 53 meses de idade. Dez das 15 atividades foram incluídas no Espetro. Os resultados das duas amostras são notavelmente semelhantes. Para a maioria das crianças, foram identificadas potencialidades e/ou dificuldades em relação ao grupo, e em todos os outros casos foram identificadas áreas de relativa potencialidade e dificuldade para cada criança. Também houve evidências de que o potencial de uma criança numa área poderia facilitar o desempenho numa outra área. Por exemplo, uma criança que demonstrou uma surpreendente capacidade em contar histórias, mas permaneceu imóvel nas sessões de movimento criativo, movimentou-se com uma expressividade incomum quando foram utilizados elementos de histórias como catalisador num dos exercícios. A mesma criança também transformou as tarefas nas artes visuais, análise social e matemática em

ocasiões para contar novas histórias. Os seus desenhos serviam geralmente para ilustrar narrativas.

Embora pareça ter ficado claro que as medidas do Espetro identificaram nas crianças potencialidades específicas para cada domínio, também pareceu importante determinar se se descobriam capacidades até então não reconhecidas pelos Pais/ Encarregados de Educação e Educadores. Para isso, foi solicitado aos Pais / Encarregados de Educação da turma 1987-88 que preenchessem um questionário indicando o nível de capacidade demonstrado por cada criança em áreas diferentes. Parece que algumas áreas como a linguagem e números podem ser identificadas de forma relativamente fácil, independentemente da criança estar em casa ou na escola, mas as outras áreas não são observadas tão facilmente como a perceção musical ou habilidades mecânicas. Tendo em conta os dados recolhidos ao nível longitudinal, na turma 1986-87 sugere que as potencialidades e os estilos de trabalho no grupo Espetro permaneceram constantes, pelo menos durante um período de seguimento de 1 a 2 anos.

Evidentemente, o presente estudo tem limitações. Em virtude de pequena amostra, o estudo deve ser considerado como gerando hipóteses e não como conclusivo. Contudo, pode tirar-se algumas ilações pertinentes. Em primeiro lugar, o Espetro proporciona uma oportunidade de envolver as crianças mais ativamente na avaliação, dando-lhes a oportunidade de refletir sobre a sua experiência e sentimento em relação aos seus interesses e potencialidades. As crianças também ajudam ativamente a recolher dados e a documentar o seu trabalho: guardam os trabalhos no portefólio, gravam histórias e canções, trazem itens para a área da ciência. Este envolvimento transmite às crianças o sentimento de que os seus trabalhos estão a ser levados a sério e inclui-as no processo de aprendizagem. Em segundo lugar, ainda não se sabe se a avaliação Espetro pode prever o sucesso escolar, pois as medidas identificam áreas distintas de potencialidade com implicações imediatas na exploração de novos caminhos, tanto dentro como fora da escola.

1.5. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO PERFIL DO ALUNO DO SÉCULO XXI

A Teoria das Inteligências Múltiplas representa um modelo de instrução que não tem regras distintas além das demandas impostas pelos componentes cognitivos das próprias inteligências. Os diferentes contextos de aprendizagem devem proporcionar condições

para que cada criança possa formar-se e desenvolver-se de forma equilibrada. Para que tal suceda, é necessário respeitar as suas características individuais, favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas. Estabelece-se, assim, a interligação entre o desenvolvimento de competências e aprendizagem defendida no documento “Perfil dos alunos do século XXI” (2/2017) referindo como fim último da educação a formação de “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (2017, p. 6). Compreende-se, deste modo, a importância de respeitar e valorizar as características individuais da criança, uma vez que elas constituem a base de novas aprendizagens. De facto, neste documento baseado no escrito oriundo da Unesco “European Union’s Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning” (2017), coloca-se ênfase “no desenvolvimento de competências – mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes – adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados.” (2017, p. 12).



Figura 1 - Esquema conceptual de definição de competências (adaptado de: *Progress reporto n the Draft OECD EDUCATION 2030 Conceptual Framework – 3rd Informal Working (IWG) on the Future of Education and Skills:OECD Education 2030*) (*ibidem*, p. 12)

As competências acabam por estar relacionadas com as inteligências múltiplas porque não pretende apenas que os alunos adquiram conhecimentos em várias áreas, mas também capacidades e atitudes que serão fundamentais para a sua inserção na sociedade, sendo que estas competências remetem para as IM, como se refere no quadro seguinte.

Quadro 2 - Relação entre as Competências “Perfil dos alunos do século XXI” e as IM

COMPETÊNCIAS	INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS
Linguagem de textos	Linguística
Informação e comunicação	
Raciocínio e resolução de problemas	Lógico-matemática
Pensamento crítico e pensamento criativo	
Saber técnico e tecnologias	Inteligência Interpessoal
Relacionamento interpessoal	
Autonomia e desenvolvimento pessoal	Inteligência Intrapessoal
Bem-estar e saúde	
Sensibilidade estética e artística	Corporal-cinestésica
Consciência e domínio do corpo	

1.6. MATERIAIS E MÉTODOS BÁSICOS DO ENSINO DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A melhor maneira de abordar o desenvolvimento do currículo usando a Teoria das Inteligências Múltiplas é pensar como podemos traduzir de uma inteligência para outra, o assunto a ser ensinado. Por outras palavras, como podemos tomar um sistema simbólico linguístico, como a língua portuguesa, e traduzi-lo para as linguagens de outras inteligências, como as imagens, a expressão física ou musical, símbolos ou conceitos lógicos, interações sociais e conexões intrapessoais. No quadro seguinte, apresenta-se um rápido resumo dos métodos de ensino de IM.

Quadro 3 - Resumo das atividades de ensino, materiais e estratégias de acordo com as IM (adaptado de Armstrong, 2001, p. 62)

INTELIGÊNCIA	ATIVIDADES DE ENSINO	MATERIAIS	ESTRATÉGIAS
Linguística	Palestras, discussões, jogos de palavras, narração de histórias, leitura em coral, redação de diário ou jornal.	Livros, gravadores, computadores, material de escrita.	Ler, escrever, falar, escutar.
Lógico-matemática	Enigmas, solução de problemas, cálculos mentais, jogos numéricos.	Materiais manipulativos, equipamento de ciências, jogos matemáticos.	Quantificar, pensar criticamente, colocar o assunto numa estrutura lógica, experimentá-la.
Espacial	Apresentações visuais, atividades artísticas, jogos de imaginação, mapeamento mental, metáfora, visualização.	Gráficos, mapas, vídeo, conjunto de LEGO, materiais de arte, ilusões óticas, biblioteca de quadros.	Ver, desenhar, visualizar, colorir, mapear mentalmente.
Corporal-cinestésica	Aprendizagem prática, teatro, dança, desportos que ensinam, atividades táteis, exercícios de relaxamento.	Instrumentos de construção, equipamentos desportivos, manipulativos, recursos de aprendizagem tátil.	Construir, atuar, tocar, sentir, dançar.
Musical	Aprendizagem rítmica, rapping, músicas que ensinam.	Gravador, instrumentos musicais.	Cantar, fazer rap, ouvir música.
Interpessoal	Aprendizagem cooperativa, tutoramento de colegas, envolvimento na comunidade, reuniões sociais, simulações.	Jogos de tabuleiro.	Ensinar, colaborar, interagir com a situação.
Intrapessoal	Instrução individualizada, estudo independente.	Materiais de autoavaliação, diários, materiais para projetos.	Conectar algo à sua vida pessoal, fazer escolhas.
Naturalista	Estudo da natureza, consciência ecológica, cuidado de animais.	Plantas, animais, instrumentos (por exemplo, binóculos), instrumentos de jardinagem.	Relacionar-se com elementos vivos e a fenómenos naturais.

As aulas podem ser sempre iniciadas tendo em conta uma das inteligências múltiplas, promovendo assim motivação para o conteúdo a desenvolver, tal como se descreve no quadro seguinte.

Quadro 4 – Resumo de estratégias e atividades para motivar a partir das IM (adaptado de Armstrong, 2001, p. 63)

INTELIGÊNCIA	PROMOÇÃO DA IM	ESTRATÉGIA	ATIVIDADE
Linguística	Linguagem total	Ensinar por meio de narração de histórias	Uma palavra comprida no quadro
Lógico-matemática	Pensamento crítico	Questionamento socrático	Propor um paradoxo lógico
Espacial	Pensamento crítico	Desenhar / mapear conceitos mentalmente	Pendurar na sala de aula uma imagem incomum
Corporal-cinestésica	Aprendizagem prática	Usar gestos / expressões dramáticas	Passar pela turma um artefacto misterioso.
Musical	“Sugestopedia”	Usar a voz ritmicamente	Tocar uma música enquanto os alunos entram na sala
Interpessoal	Aprendizagem cooperativa	Interagir dinamicamente com os alunos	“Vire-se para um colega e compartilhe com ele...”
Intrapessoal	Instrução individualizada	Fazer uma apresentação com sentimento	“Feche os olhos e pense numa época da sua vida em que...”
Naturalista	Estudos ecológicos	Vincular um assunto de estudo a fenómenos naturais	Trazer uma planta ou animal interessante para estimular uma discussão sobre o assunto

De forma mais pormenorizada, descrevem-se as várias estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula para a promoção das inteligências múltiplas.

Quadro 5 – Possíveis estratégias e recursos para mobilizar as IM (adaptado de Armstrong, 2001, p. 73-92)

INTELIGÊNCIA	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
Linguística	Palestras	Livros Folhas de respostas Manuais Livros gravados e cd Diário Gravador Uso das TIC Jornal da turma
	Discussões em pequenos e grandes grupos	
	Explosão de ideias	
	Atividades escritas	
	Jogo de palavras	
	Tempo compartilhado	
	Apresentação expositiva dos alunos	
	Narração de histórias	
	Participação oral e espontânea	
	Debates	
	Manutenção de diário	
	Leitura em coral	
	Leitura individualizada	
Leitura para a turma		
Memorização de factos linguísticos		
Gravação das próprias palavras		
Publicação (por exemplo, criar jornais da turma)		
Lógico-	Problemas matemáticos	Quadro
	Questionamento socrático	

INTELIGÊNCIA	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
-matemática	Demonstrações científicas Exercícios de resolução de problemas lógicos Classificações e categorizações Criação de códigos Enigmas e jogos lógicos Quantificações e cálculos Programação de linguagem de computador Pensamento científico Apresentação lógico-sequencial de um assunto	Jogos Máquina calculadora Gráficos, diagramas e mapas Fotografia Vídeos e filmes
Espacial	Visualização Narração imaginativa de histórias Metáfora por meio de imagens Devaneios criativos Pintura, colagem e outras artes visuais Esboço de ideias Exercícios de pensamento visual Símbolos gráficos Uso de mapas mentais e de outros organizadores mentais Software gráfico de computador Busca de padrões visuais Ilusões óticas Pistas por meio da cor Atividades de consciência visual Experiências de conhecimento de quadros	Labirintos e quebra-cabeças visuais Kits de construção 3D Material de pintura Telescópios, microscópios e binóculos Software para desenhar e pintar / design Material de artesanato Material de cozinha
Corporal- -cinestésica	Movimento criativo Pensamento prático Saídas de campo Mímica O teatro da turma Jogos competitivos e cooperativos Exercícios de consciência física Atividades práticas Artesanato Mapas corporais Uso de imagens cinestésicas Cozinhar, fazer jardinagem Conceitos cinestésicos Atividades de educação física Usar a linguagem corporal / linguagem gestual / de sinais para comunicar Materiais e experiências táteis Exercícios de relaxamento físico Respostas corporais	Material de jardinagem Programas de computador de realidade virtual Instrumentos musicais Material de música Programas de computador com música Jogos de tabuleiro Aquários, terrários e outros ecossistemas portáteis Vídeos e filmes
Musical	Conceitos musicais Cantar, cantarolar ou assobiar Tocar ao vivo com instrumentos musicais Cantar em grupo Música para criar um determinado clima Apreciação musical Tocar instrumentos de precursão Ritmos, músicas, raps e cânticos Usar música de fundo Vincular melodias a conceitos Discografias Criar novas melodias para conceitos Escutar as imagens musicais interiores	Instrumentos para estudar a natureza (binóculos, telescópio, microscópio) Plantas Material para uma estação meteorológica
Interpessoal	Grupos cooperativos Interação interpessoal	

INTELIGÊNCIA	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
	Mediação de conflitos Ensinar os colegas Tutoramento de diferentes faixas etárias Sessões grupais de explosão de ideias Compartilhar com os colegas Envolvimento na comunidade Estágios Simulações Clubes Programas interativos Festas ou reuniões sociais com um contexto de aprendizagem Esculturas em grupo usando o corpo	
Intrapessoal	Estudo independente Momentos sintonizados com o sentimento Instrução no ritmo pessoal Projetos e jogos individualizados Espaços privados para estudo Períodos de 1 minuto para reflexão Centros de interesse Conexões pessoais Opções para tema de casa Tempo de escolha Instrução programada de auto aprendizado Exposição a currículos inspirativos / motivadores Atividades de autoestima Manutenção de um diário Sessões de estabelecimento de objetivos	
Naturalista	Caminhadas ao ar livre Jardinagem Animal de estimação na sala de aula Vídeos e filmes sobre a natureza Ecoestudo Estação meteorológica na sala de aula Plantas como acessórios	

Todas estas atividades permitem promover o respeito pelos alunos da turma, valorizando as suas diferenças e auxiliando-os a compreender o seu estilo de aprendizagem, levando-os a refletir sobre a metacognição. Pesquisas recentes na psicologia cognitiva aplicada à educação sustentam a noção de que as crianças beneficiam de abordagens instrucionais que as ajudam a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Tal como explorado por Ellis, Denton, Bond, (2013, p. 4016):

The pedagogical promise and possibilities of metacognition suggest “value-added” strategies or techniques in the sense that students might do something more than attempt to solve problems and engage in learning; they might also reflect not only on what but on the how and why of what they have learned as a result of their experiences.

Quando as crianças se envolvem neste tipo de atividades metacognitivas, podem selecionar estratégias apropriadas para resolver problemas. Elas também podem recorrer

a estratégias que mais se adequem à sua forma de aprender, de acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, quando colocadas em novos ambientes de aprendizagem, reposicionando-as no centro da aprendizagem e recorrendo às ferramentas que mais lhe convêm para a aquisição de competências. Embora seja verdade que cada criança possui as oito inteligências e pode desenvolvê-las, as mesmas começam a mostrar desde cedo, aquilo a que Gardner intitula de “tendências” ou inclinações em inteligências específicas. O quadro seguinte apresenta breves descrições de aprendizagens das crianças que demonstram tendências em inteligências específicas. Contudo, a maioria das crianças possui “forças” em várias áreas pelo que se deve evitar categorizar a criança numa inteligência específica.

Quadro 6 - Resumo do perfil das crianças, de acordo com as IM (adaptado de Armstrong, 2001, p. 38)

CRIANÇAS QUE SÃO	PENSAM	ADORAM	PRECISAM DE
Linguísticas	Em palavras.	Ler, escrever, contar histórias, fazer jogos de palavras.	Livros, fitas, materiais para escrever, papel, diários, diálogos, discussões, debates, histórias.
Lógico-matemáticas	Raciocinando.	Experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular.	Elementos para explorar e pensar, materiais científicos, manipulativos, idas ao planetário e museu de ciências.
Espaciais	Por imagens e figuras.	Planear, desenhar, rabiscar e visualizar.	Arte, lego, vídeos, filmes, PowerPoint, jogos de imaginação, labirintos, quebra-cabeças, livros, ilustrados, idas a museus de artes.
Corporal-cinestésica	Por meio de sensações somáticas.	Dançar, correr, pular, construir, tocar, gesticular.	Dramatização, teatro, movimento, elementos para construir, desportos e jogos de movimento, experiências tácteis, aprendizagem prática.
Musicais	Por meio de ritmos e melodias.	Cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos, pés, escutar.	Tempo para cantar, idas a concertos, tocar música em casa e na escola, instrumentos musicais.
Interpessoais	Percebendo o que os outros pensam.	Liderar, organizar, relacionar-se, manipular, mediar, organizar festas.	Amigos, jogos de grupo, reuniões sociais, eventos comunitários, clubes, mentores.
Intrapessoais	Em relação às suas necessidades, sentimentos e objetivos.	Estabelecer objetivos, meditar, sonhar, planificar, refletir.	Lugares secretos, tempo sozinhas, projetos e escolhas no seu ritmo pessoal.
Naturalistas	Por meio da natureza e das formas naturais.	Brincar com animais de estimação, cuidar do jardim, investigar a natureza, criar animais, cuidar do planeta Terra.	Acesso à natureza, oportunidade de interagir com animais, instrumentos para investigar a natureza (lupas e binóculos).

1.7. PLANIFICAR DE ACORDO COM AS IM: ENSINO MULTIMODAL

A Teoria das Inteligências Múltiplas, para além das potencialidades educativas que encerra, oferece um modelo através do qual os professores podem caracterizar o desenvolvimento das competências de cada criança do grupo e, em função dessa caracterização, planear a sua intervenção. Por outro lado, esta abordagem favorece ainda uma análise dos fatores ecológicos críticos na aprendizagem. Cada inteligência é abordada quer em função de métodos de avaliação, quer das estratégias de intervenção, o que constitui uma oportunidade para formular questões relacionadas com os fatores que promovem ou interferem na aprendizagem / desenvolvimento de todas e cada uma das crianças num contínuo entre avaliação e intervenção. Esta teoria promove uma avaliação sistemática e contextualizada e a importância de uma educação centrada no aluno.

A TIM, como filosofia orientando a educação, não é um conceito novo. Quase todos os pioneiros da educação moderna desenvolveram sistemas de ensino baseados em mais do que a pedagogia verbal.

O filósofo do século XVIII Jean Jacques Rousseau declarou no seu tratado sobre a educação, *Émile*, que a criança precisa aprender não por meio das palavras mas por meio da experiência; não por meio dos livros, mas por meio do “livro da vida”.

O fundador do jardim-de-infância moderno, Friedrich Froebel desenvolveu um currículo consistindo em experiências práticas com brinquedos manipulativos, jogos, músicas, jardinagem e cuidado de animais.

No século XX, inovadores como Maria Montessori e John Dewey desenvolveram sistemas de instrução baseados em estratégias semelhantes às das inteligências múltiplas, como, por exemplo, o recurso a letras táteis e outros materiais para trabalhar em ritmo individual.

Pela mesma razão, muitos modelos educacionais alternativos atuais são essencialmente sistemas de inteligências múltiplas usando diferentes terminologia. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, parece colocar maior ênfase na inteligência interpessoal, embora atividades específicas possam também envolver os alunos em cada uma das outras inteligências. Da mesma forma, a instrução na língua tem o seu núcleo na inteligência linguística, embora use a música, atividades práticas, a introspeção e o trabalho de grupo para atingir os seus objetivos.

Esta teoria inclui essencialmente aquilo que os bons professores sempre fizeram: ir além do texto e do quadro negro para despertar as mentes dos alunos. Filmes como “O clube dos poetas mortos” (1989) e “Stand and Deliver” (1987) salientam esta questão. No primeiro filme, por exemplo, John Keating (interpretado por Robin Williams) faz com que os alunos leiam passagens literárias enquanto chutam bolas de futebol e escutam música.

A mesma pretende, de certa forma, levar os professores a refletirem sobre os seus métodos de ensino e a compreenderem por que razão, esses métodos funcionam para uns e não para outros. Ela também ajuda os docentes a expandirem o seu repertório de ensino, além dos repertórios linguísticos e lógicos, de modo a incluir uma variedade mais ampla de métodos, materiais e técnicas e promover competências a um grupo cada vez maior e mais diverso de alunos. Neste contexto, a Teoria funciona como um modelo catalisador e agregador que tenta chamar a si as inovações educacionais tornando o ensino multifacetado e plural.

Para se planificar aulas ou unidades curriculares usando a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) é necessário ter em conta a seguinte estrutura organizadora: focalizar um objetivo ou tópico específico que tem de ser apresentado de forma clara e concisa e elaborar questões referentes às inteligências múltiplas, como referido na figura abaixo.



Figura 2 - Perguntas para a elaboração da Planificação das IM. Fonte: Armstrong, 2001, p. 66

É fundamental, numa fase posterior, verificar os materiais e métodos mais apropriados e utilizar a planificação, listando o máximo possível de abordagens de ensino para cada inteligência. Depois de se seleccionar as atividades apropriadas, é necessário estabelecer um plano sequencial e implementá-lo.

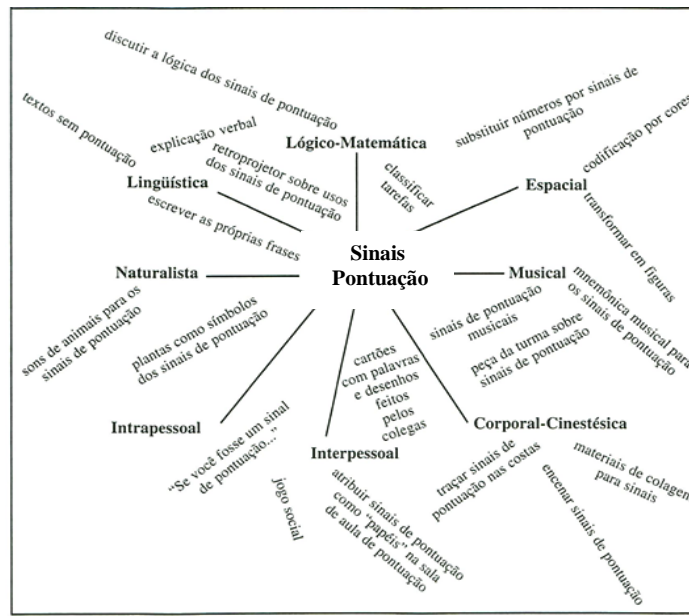


Figura 3 – Folha de planificação de IM preenchida. Fonte: Armstrong, 2001, p. 68

2. RELAÇÃO ENTRE A LEITURA / ESCRITA E AS TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Espero que a ideia das inteligências múltiplas se torne parte da formação dos professores. Se a sensibilidade às diferentes inteligências ou estilos de aprendizagem se tornar parte dos “modelos mentais” construídos pelos novos professores, a próxima geração de instrutores será, provavelmente, muito mais capaz de atingir cada aluno da maneira mais directa e efectiva.

(Gardner, 2000, p. 213)

Gardner propõe teorias e conceitos dinâmicos sobre a inteligência e afirma que a modificabilidade da inteligência é possível através do ensino, estreitando a investigação sobre a inteligência e os estudos sobre a promoção do desempenho cognitivo na aprendizagem escolar. Uma faceta espantosa do desenvolvimento cognitivo, para Gardner, é a sua flexibilidade ou plasticidade. Um organismo apresenta plasticidade de várias maneiras. Para começar, há determinados períodos do desenvolvimento nos quais uma variedade relativamente ampla de ambientes pode promover efeitos adequados. As zonas de linguagem podem ser designadas ao longo do tempo para servir a linguagem auditiva e mesmo assim elas são usadas quando o indivíduo é surdo. De facto, as zonas que comumente servem a linguagem podem ser mobilizadas de maneiras instrutivamente diferentes para adquirir língua gestual ou outros sistemas de comunicação alternativa. Por exemplo, as crianças surdas que não são estimuladas pela família à utilização de linguagem alternativa, inventarão linguagem gestual; análises feitas por linguistas revelam analogias nítidas entre esta linguagem gestual inventada e a linguagem natural das crianças com audição perfeita. Portanto, parece haver canalização, não apenas na exploração de determinadas regiões do cérebro, mas também nas linhas funcionais ao longo das quais um sistema comunicativo se desenvolve. Uma vez que as áreas de competência de uma criança tenham sido identificadas, os professores podem usar informações para planear um Programa Educativo Individual. Na Teoria das Inteligências Múltiplas, todos os indivíduos apresentam todas as inteligências, mas diferem na forma como essas inteligências se desenvolvem, presumivelmente, por razões hereditárias e ambientais. Experiências educacionais variadas serão essenciais para o desenvolvimento da configuração de interesses e capacidades exclusivas de cada pessoa. Os alunos que apresentam problemas em

algumas áreas, como leitura ou matemática, não são necessariamente inadequados em todas as áreas. Eles podem ter sucesso, quando solicitados a montar as peças de um aparelho ou cantar a música que a professora acabou de ensinar. A ideia é tentar dar a esses alunos as mesmas oportunidades de demonstrar as suas habilidades, oportunidades essas, rotineiramente oferecidas aos alunos que dependem das suas inteligências linguística e lógico-matemática. Ao apresentar às crianças uma grande variedade de áreas, pretende-se também envolver os alunos em tarefas do mundo real, o treino de habilidades e capacidades necessárias para o bom desempenho de papéis, especialmente no mundo do trabalho.

Esta Teoria por ter em conta como a criança aprende encerra em si uma grande potencialidade para o sucesso educativo e para a aprendizagem, neste caso, da leitura e da escrita. O poder dessas inteligências não é fixo, e pode ser aumentado pelas oportunidades educacionais e por um ambiente rico em materiais e atividades estimulantes.

Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita, etapa tão importante na vida dos aprendizes se associada às inteligências múltiplas dará acesso a um ensino mais dinâmico, uma vez que recorre a inúmeras técnicas, instrumentos e estratégias flexibilizando o currículo, indo ao encontro de um ensino personalizado, que tem em conta as características e as individualidades de cada um. Ao munir-se desta ideologia, o docente pode usar todos os métodos de leitura e escrita, tendo sempre em mente as várias inteligências dos seus alunos, motivando-os, criando experiências que ativam e desenvolvem as suas inteligências.

Do mesmo modo, a aplicação das inteligências múltiplas vai permitir compreender como os alunos pensam e auxilia na resolução de problemas tão comuns nesta etapa. A título de exemplo, citemos a memória. Muitas vezes, parece que a letra ensinada é esquecida no dia seguinte. Ora, com esta teoria, a memória é específica para cada inteligência e, por isso, torna-se fundamental criar contextos onde as várias inteligências sejam ativadas, para permanecerem na memória de cada um dos discentes. A ortografia pode agora ser ensinada não apenas através do uso de estratégias linguísticas, mas indo para além delas, recorrendo a músicas (musical), cores (espacial), usando uma linguagem de movimentos do corpo (corporal-cinestésica), utilizando grupos de alunos para soletrarem letras, entre outras.

Estudos recentes confirmam a importância de conhecer o funcionamento do cérebro para criar melhores estratégias na sala de aula. Apesar de não existir estratégias

específicas para aplicar na sala de aula, Rezende (2017) refere que a neurociência mostra que quando um aluno se emociona tem uma maior capacidade de gravar informações. “Quando um professor estimula o aluno a ver de modo positivo um conteúdo difícil, motivando a se dedicar ao estudo está trabalhando as vias neurais de motivação e emoções positivas que ajudarão a desenvolver o conhecimento com mais eficiência”. (Rezende, 2017, p. 5)

Efetivamente, o aluno pode emocionar-se se sentir parte integrante de um grupo, se sentir que o professor tem em conta a forma como aprende e usa esse conhecimento para o auxiliar nas suas aprendizagens.

2.1. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

Não haverá novidade referir que a leitura constitui uma competência praticamente indispensável para se viver nas sociedades modernas. Esta aprendizagem favorece não só os resultados escolares noutras áreas curriculares, para as quais o domínio da leitura / escrita é essencial, como tem importância para o futuro em termos de inserção de adultos numa sociedade em que a linguagem escrita ocupa um lugar de destaque (Adams, 1990; Byrne, Fielding-Barnsley & Ashley, 2000; Snow, 2002). Também não será novidade dizer que ainda há muitos milhões de pessoas no mundo que não têm acesso a este bem, razão pela qual sofrem uma verdadeira amputação cognitiva, social e relacional. Há, porém, dois aspetos menos óbvios ou menos perceptíveis. Em primeiro lugar, ler ou não ler não é uma questão de tudo ou nada. Isto é, não existem apenas dois grupos de pessoas: as que sabem ler e as que não sabem ler. Sendo certo que existem pessoas que não sabem ler, há aquelas que estando no grupo dos que sabem ler, se distribuem num contínuo que pode ir desde o conhecimento rudimentar das letras, ou de apenas algumas letras, até leitores insaciáveis. Deste modo e no que à leitura diz respeito, as pessoas que não sabem ler constituem um grupo muito mais homogêneo do que as que sabem ler. Estas últimas constituem um grupo tão heterogêneo que as diferenças entre os seus membros não são propriamente mensuráveis (Lopes *et al.*, 2004, p. 11). Em segundo lugar, a aprendizagem da leitura implica, para a esmagadora maioria dos sujeitos, um processo de ensino sistemático e muito prolongado, que vai muito além do ensino do princípio alfabético. Ler não constitui um ato natural, mas sim

um ato social e uma competência complexa que resulta da integração de diversas outras competências. Este importantíssimo ato social resulta, por conseguinte, para a esmagadora maioria das pessoas, de outro ato social de não menos importância e significado: o ensino. Não é por acaso que governos de todo o mundo têm feito grandes esforços ao longo do século XX e do século XXI para fornecer às suas crianças condições mínimas de acesso à leitura e aos livros. A imposição da escolaridade obrigatória constitui um elemento central deste esforço, bem como a criação de bibliotecas de acesso fácil, como é o caso, por exemplo, das bibliotecas itinerantes. Mais recentemente, o acesso aos computadores e à Internet alargaram extraordinariamente a oferta e o acesso à leitura. Contudo, independentemente da maior ou menor facilidade de acesso, o ensino continua a erigir-se como elemento central da alfabetização das sociedades. Sem ele, seria altamente improvável ou até mesmo impossível alfabetizar uma sociedade inteira ou sequer a maioria dos seus membros. Podemos, pois, afirmar que a evolução das crianças na área da leitura está fundamentalmente dependente da quantidade e da qualidade do ensino a que estiverem sujeitas. Sendo inquestionável que há outros fatores, como, por exemplo, a estimulação familiar, que influenciam significativamente esta evolução, não é menos certo que o ensino e os professores são ainda mais relevantes para as crianças que são menos estimuladas em casa (Lopes *et al.*, 2004, p. 12).

Para Viana (2003, p. 11), a aprendizagem da leitura e da escrita é um dos principais desafios que se coloca às crianças no início da escolaridade. Este desafio é difícil para muitas crianças e está na base de altas taxas de retenção que se observam no nosso país. Não podemos esquecer que a leitura e a escrita são uma aquisição fundamental para as aprendizagens posteriores, já que, na escola, a fase inicial do aprender a ler e a escrever deve transformar-se rapidamente no ler e escrever para aprender. Isto é, o objetivo do ensino básico é que, ao fim dos dois primeiros anos escolares, a técnica da leitura e da escrita esteja suficientemente adquirida, de modo a poder ser utilizada na aprendizagem dos mais diversos conteúdos curriculares. A leitura e a escrita são vistas como atividades intimamente relacionadas, de algum modo, como o inverso uma da outra. Pela leitura, especialmente no tocante à elementar, as letras e palavras escritas são transformadas em fonemas, enquanto, pela escrita, os fonemas são codificados em grafemas. Por outro lado, nos primeiros anos escolares, a aprendizagem da leitura e da escrita costuma fazer-se paralelamente. Assim, havendo problemas numa, revelam-se, geralmente, também, na outra.

A aprendizagem da leitura e da escrita é tomado atualmente como um processo complexo, que se desenvolve ao longo da vida nos contextos da escola e exteriores à mesma (Niza *et al.*, 1998). É extremamente importante o trabalho ao nível da linguagem, pois é ele que está na base da leitura e da escrita. Assim, é fulcral que o desenvolvimento da linguagem seja alicerçado em situações significativas, isto é, que provenham das necessidades e interesses das crianças, de forma a promover a sua iniciativa de perguntar e de levantar problemas. Desta forma, as novas aprendizagens de leitura ganham significado, porque se relacionam com conhecimentos anteriores (Niza *et al.*, 1998). Fonseca (1985 citado por Pinto, 2012) refere que o processo da aprendizagem da leitura é um processo que não é fácil, pelo que se torna necessário que a criança apresente uma boa maturação de estruturas de comportamento e que possua uma aprendizagem prévia, possibilitando-lhe o prazer da mesma. A aprendizagem da leitura e escrita, no geral, não é natural, resultando de um conjunto de vários fatores como: capacidade de manipular sons e de os associar a letras, as características do sistema ortográfico, a preparação da criança, entre outros. Os presentes fatores conjugados com as capacidades do aluno permitem-lhe uma perceção do código adequado (Morais, 1997). No seguimento de Moraes (1997), foi criado um modelo, em que se caracterizava o processo da leitura como uma relação entre a descodificação e a compreensão. Segundo este modelo, uma boa compreensão só é possível se houver antes uma boa descodificação. A descodificação caracteriza-se pelo reconhecimento da palavra escrita e a compreensão pela capacidade de retirar informação da escrita. De acordo com este modelo, se o leitor não conseguir descodificar os elementos gráficos, não conseguirá compreender. Embora a maioria das crianças que chega à escola para aprender a ler e a escrever receba uma instrução adequada e consiga ter sucesso nessa aprendizagem, há algumas para quem essa instrução não é suficiente e manifestam dificuldades nesse processo. As dificuldades de leitura e de escrita, pela importância destas competências no percurso escolar de qualquer aluno, são aquelas, entre as aprendizagens escolares, onde os problemas mais frequentemente ocorrem. Por isso, para Moraes (1997, p. 112), qualquer défice que surja ao nível das competências na leitura poderá comprometer o sucesso académico, profissional e social da pessoa e até da própria comunidade onde ela está inserida, pois a leitura e a escrita são questões públicas e um ato social. Deste modo, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita consideram-se um dos principais motivos para o insucesso escolar, da mesma forma que as dificuldades na aprendizagem da leitura bloqueiam o prazer e o

entusiasmo pela aprendizagem, manifestados pela maioria das crianças que entram na escola.

2.2. COMPONENTES ESSENCIAIS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA / ESCRITA

Até há pouco tempo, a leitura e escrita eram vistas como atividades perceptivas e de memorização. Contudo, diferentes áreas de investigação, tais como psicolinguística, pedagogia, didática e até mesmo no âmbito das áreas da saúde, têm verificado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está relacionado, em certa medida, com o desempenho do sujeito, na oralidade. Constataram, de igual modo, que fracos desempenhos na percepção e produção de enunciados orais comprometem estas aprendizagens. Assim, em nosso entender, o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve ser uma das tarefas do professor / encarregados de educação, como medida de prevenção de insucesso no desempenho da leitura e escrita.

Aprender a ler e a escrever (pelo menos de forma eficiente), no entender de Carrol (1987, citado por Viana, 2003), exige a intervenção de inúmeras componentes que têm de ser aprendidas e praticadas. Segundo a autora citada, os requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita requerem do aluno a aquisição de algumas aptidões. Em primeiro lugar, é importante que as crianças tenham um razoável domínio da estrutura da sua língua materna. É importante que respeitem o princípio de orientação da escrita e descubram algumas regularidades que as possam ajudar no reconhecimento da palavra escrita. A natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade das crianças à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado, de revelar sentido crítico e de pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades, maturidade e da sua experiência. Sabe-se que nenhum método de ensino é um fracasso total, mas também nenhum apresenta sucesso total. Cada criança tem a sua especificidade ao aprender e, se conhecermos o processo, fica mais fácil detetar onde está a falha. Cabe ao professor facilitar e promover a vontade de ler e escrever, pois é lendo e escrevendo que se aprende a ler e a gostar de ler, a escrever e a gostar de escrever. Contudo não basta uma prática repetitiva de aprendizagem som – grafema e vice-versa. É fundamental encontrar sentido na leitura e na escrita, o prazer

de ler e de escrever, de descobrir, de saber que, após a leitura de um texto, ampliamos conhecimentos, ficamos mais enriquecidos culturalmente. Desta forma, podemos afirmar que há vários aspetos a ter em conta na aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente: i) o domínio da linguagem oral; ii) o processamento visual; iii) a percepção e reconhecimento de palavras escritas; iv) a cognição; v) os afetos; vi) as interações culturais. É necessário que a criança desenvolva capacidades de consciência fonológica, que vá desde a sensibilidade aos sons da fala até à identificação e manipulação de unidades mínimas do som (os segmentos fonológicos elementares ou fonemas). Estes pré-requisitos são fundamentais e investimentos seguros no sucesso da aprendizagem. A investigação em diversas línguas (Sucena & Seymour, 2009) sugere que diversas habilidades específicas, normalmente denominadas componentes da leitura, são particularmente relevantes para a aprendizagem da mesma em línguas alfabéticas como o inglês, o alemão, o castelhano ou o português. Estas habilidades-chave incluem a consciência fonémica, o conhecimento fónico, a fluência, o vocabulário, a compreensão oral e a compreensão da leitura. A **consciência fonémica** implica a consciência dos sons da fala, por exemplo, a consciência de que a palavra “sol” é composta por três sons separados (fonemas) /s/, /o/ e /l/. As crianças com boa consciência fonémica conseguem juntar os sons oralmente (e fazer também o contrário, ou seja, partir da palavra “sol” e decompô-la nos seus fonemas individuais). A consciência fonémica constitui o nível mais avançado de consciência fonológica. Esta, por seu turno, inclui a habilidade de reconhecer a rima ou de identificar palavras com o mesmo som inicial (por exemplo, “sol”, “sopa” e “cisne” começam todas com [s]). Nas línguas alfabéticas como o português, a consciência fonológica e a consciência fonémica são particularmente importantes nos estádios iniciais de aprendizagem da leitura. O **conhecimento fónico** refere-se ao conhecimento das regras de correspondência grafemas-fonemas e à capacidade de aplicar esse conhecimento à descodificação de palavras não familiares. Na ausência de competências fónicas, as crianças poderão memorizar palavras específicas, mas ser-lhes-á muito difícil progredir na leitura utilizando esta estratégia, uma vez que não é possível memorizar os milhares de palavras necessárias a uma leitura proficiente. As competências de descodificação são igualmente necessárias para a compreensão da leitura, já que, se as crianças não forem capazes de ler as palavras do texto com exatidão, não as compreenderão, mesmo que tenham uma excelente capacidade de compreensão oral. A consciência fonémica e o conhecimento fónico, apesar de frequentemente confundidas, constituem habilidades

distintas, ainda que interajam nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo, para escrever a palavra “sol”, uma criança tem de conhecer os sons individuais da palavra (consciência fonémica) e de seguida encontrar a letra correspondente a cada um desses sons (conhecimento fónico). Para ler a palavra “sol”, a criança tem de conhecer as correspondências grafofonémicas (por exemplo, que a letra <s> se pronuncia [s], conhecimento fónico). A **fluência** é a capacidade de ler com precisão, sem esforço e com razoável velocidade, um texto apropriado à idade. Os leitores fluentes conseguem ler em voz alta com fraseamento e com expressão adequadas (por exemplo, elevar a voz no final de uma frase interrogativa). Ler com precisão constitui um pré-requisito para a fluência, a qual começa tipicamente a desenvolver-se pouco depois da aprendizagem das correspondências grafofonémicas. A leitura de texto fornece uma base importante para as tarefas ainda mais desafiadoras que a criança encontra nos últimos anos do 1.º ciclo e anos seguintes. A pouca fluência tende a prejudicar a compreensão e a motivação para a leitura, e dificulta o acompanhamento, por parte da criança, do elevado volume de leitura requerido nos anos seguintes. O **vocabulário**, enquanto conhecimento do significado das palavras, é crítico para a compreensão de textos; por exemplo, se uma criança desconhece o significado da palavra “chamas”, não perceberá totalmente uma frase como *A casa estava em chamas*, mesmo que consiga descodificar cada uma das palavras corretamente. A **compreensão oral** refere-se àquilo que se conhece para lá do nível individual da palavra, nomeadamente a compreensão de frases, parágrafos e do discurso em geral, o qual é influenciado por múltiplos fatores além do conhecimento do vocabulário. Entre estes contam-se o conhecimento da gramática e da sintaxe. Todas estas habilidades – consciência fonémica, conhecimento das correspondências grafofonémicas, fluência, vocabulário e compreensão da linguagem – desempenham o seu papel no desenvolvimento de uma compreensão adequada da leitura, a qual constitui certamente o objetivo da instrução da leitura. Para os leitores típicos, a consciência fonémica e o conhecimento das correspondências grafofonémicas são especialmente importantes nos estádios iniciais da leitura, altura em que as crianças estão a desenvolver a compreensão do código alfabético, e quando o desenvolvimento da descodificação tende a impulsionar a evolução da leitura. Podemos resumir que os conhecimentos acerca dos processos implicados na leitura e das questões fundamentais que se apresentam na aprendizagem desta competência tiveram avanços muito significativos nas últimas décadas (Adams, Foorman, Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Lopes, 2010; Price

& McCrory, 2005; Spear-Swerling, 2007). Está hoje bem estabelecida, por exemplo, a importância da linguagem oral, em particular da consciência fonêmica, na aprendizagem da leitura num sistema alfabético (Cary, 1977; Morais, 1997; Shaywitz, 2003; Spear-Swerling, 2007); a importância do conhecimento das correspondências grafofonéticas no reconhecimento (descodificação) de palavras (Chase & Tallal, 1990; Stanovich, 1996; Stanovich & Cunningham, 1984; Swanson, 1997); a necessidade da automatização destes processos para o progresso da fluência leitora (Jenkins, Fuchs, & Van den Broek, 2003; Klaua & Guthrie, 2008; Kuhn & Stahl, 2003; Landerl & Wimmer, 2008; Leppanen, Aunola, & Niemi, 2008; Rasinski, 1990; Thaler, Ebner, Wimmer, & Landerl, 2004); e a importância deste conjunto de competências para o cumprimento do objetivo fundamental da leitura, que é a compreensão (Balota, Flores-D'Arcais, & Rayner, 1990; Cunningham, 1993; Jenkins *et al.*, 2003; Just & Carpenter, 1987; Kendeou, 2009; McBride-Chang, Manis, Seidenberg, Custodio, & Doi, 1993).

2.3. PARADIGMAS DE INICIAÇÃO À LEITURA E ESCRITA

2.3.1. MODELO ASCENDENTE

Os modelos ascendentes (entre os primeiros e mais representativos deste modelo encontramos o modelo de Gough (1972) e o modelo de LaBerge & Samuels (1974) que “consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido).” (Martins, 1996, p. 27). “Neste modelo é salientada a associação entre estímulo e resposta e veem a leitura como uma série de operações lineares e aditivas. A linguagem não é mais que a codificação da oralidade, enfatizando, portanto, o conhecimento das regras de decifração deste código: a descodificação e as correspondências grafo-fonológicas são a base da leitura.” (Lopes *et al.*, 2004, p. 96).

Ao referirmos os modelos ascendentes, estamos a considerar os **métodos sintéticos ou fonéticos** que partem dos elementos mais simples, letras ou conjunto de letras (grafemas) e sons correspondentes (fonemas) para assim chegar progressivamente aos elementos mais complexos como é o caso das palavras ou frases. Segundo estes métodos, começa-se pelas unidades mínimas (letra, sílaba) até à construção da palavra e da frase. O aluno começa por reconhecer as letras do alfabeto e depois faz a associação

das letras, passa ao reconhecimento das sílabas que, associadas levam ao reconhecimento das palavras que formam frases. A leitura foca-se na decifração.

Esquemáticamente, as fases do método sintético são as seguintes: leitura das letras, fase da sílaba, leitura das palavras e leitura das frases. Na leitura das letras estão englobados três procedimentos: 1.º visão e reconhecimento da forma; 2.º: emissão de um som correspondente e 3.º: reprodução gráfica da forma.

O Método Fonomímico (2009) é um exemplo deste modelo. Segundo Paula Teles, autora deste método, “é um método Fonético e Multissensorial de desenvolvimento de competências fonológicas de ensino e reeducação da leitura e da escrita” (Teles, 2009, p.13). Apesar de inicialmente ter sido desenvolvido para ajudar crianças com dificuldades na leitura sejam ou não disléxicas, é usado também para a aprendizagem da leitura e da escrita. Este método parte da letra, sinal gráfico elementar do alfabeto, privilegiando a relação entre grafema e fonema. As variações físicas introduzidas na forma (e na cor) da letra, ou ainda por adição do diacrítico, constituem sinais das suas diferentes realizações segundo o contexto ou posição na palavra, o que abre caminho à compreensão daquela relação abstrata. De acordo com Teles (2009, p. 14):

“A leitura é uma tarefa cognitiva extremamente complexa. Implica um conjunto de processos inter-relacionados que têm de operar em conjunto, rapidamente e com precisão, a fim de traduzir as letras em sons; integrar os diversos fonemas, os padrões ortográficos e fonológicos que formam as palavras; conhecer o significado conjunto das palavras de modo a compreender o seu sentido mais amplo; estabelecer relações entre as ideias do texto e relacioná-las com os conhecimentos previamente adquiridos e, finalmente, realizar inferências para complementar as informações em falta.”

O Método Dolf (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico) sendo também um método sintético relaciona a articulação dos sons (fala, linguagem) à leitura e à escrita. É um método multissensorial porque inclui o uso simultâneo de dois ou mais sistemas sensoriais (olho, nariz, voz e mão). O uso de estratégias multissensoriais que envolvam as capacidades visuais, auditivas, tátil-quinestésicas e/ou articulatórias-motoras, levam a uma aprendizagem da linguagem mais estruturada. Este tipo de aprendizagem permite desenvolver capacidades de escuta, fala, leitura e escrita. É através de métodos multissensoriais, que envolvem o toque e o movimento que a criança é capaz de fazer a ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Este método associa um gesto a cada som (fonema) do português, fazendo posteriormente ligação ao grafema (letra). Este método resulta da necessidade

de haver gestos adaptados ao português, chamando a atenção para os movimentos da boca, para o modo como se articulam ou como se produzem os sons do português.

Tanto o método Dolf como o método fonomímico foram utilizados no contexto de investigação-ação por acionarem as várias inteligências múltiplas.

2.3.2. *MODELO DESCENDENTE*

Os modelos descendentes como por exemplo modelo de Goodman (1970) ou o modelo de Smith (1971) consideram que a leitura é um processo oposto ao anterior. Estes modelos consideram que os processos mentais superiores são determinantes no ato de ler e baseiam-se na ideia de que ler consiste em “construir a significação a partir do texto, com o mínimo de tempo e de esforço possível, utilizando seletivamente o menor número de índices possível e os índices mais produtivos para construir a significação.” (Martins,1996, p. 32). Segundo estes modelos, o acesso ao sentido faz-se pelo reconhecimento imediato de palavras, sem descodificação. Baseia-se na compreensão do que é lido em detrimento da estratégia fónica. Dá primazia ao papel ativo do sujeito e aos processos cognitivos subjacentes a esta mesma atividade. Dá especial destaque aos conhecimentos prévios do aluno para trabalhar a informação gráfica. Como modelos descendentes, temos os **métodos analíticos ou globais** que, ao contrário dos sintéticos, partem de estruturas mais complexas da linguagem (palavras e frases) para chegar aos grafemas e fonemas. De acordo com Martins (1996), este método parte da frase, não havendo um momento preciso para começar a analisar os elementos mais simples, e segue as seguintes etapas:1.^a: preparação de aquisições globais; 2.^a: aquisições globais; 3.^a: exploração do material adquirido e 4.^a: análise e leitura de palavras novas.

Uma variante deste método é o método natural. Este método utiliza a própria linguagem da criança, ou seja, a partir de palavras conhecidas, a criança vai descobrindo através de suposições, hipóteses, novos significados e novas palavras. “O progresso na leitura e na escrita não dependerá, segundo este método, da aprendizagem das sílabas, de fonemas ou de exercícios sistemáticos, mas sim do que «naturalmente» for surgindo da experiência do aluno.” (Bautista,1993, p. 129).

2.3.3. *MODELO INTERATIVO*

Os modelos interativos como, por exemplo, o modelo de Rumelhart (1977) e de Stanovich (1980) dizem que “o leitor utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes.” (Martins,1996, p. 35).Segundo estes modelos de leitura é essencial ter em atenção os conhecimentos de base do leitor sobre um determinado tema que domine o código linguístico, para que assim possa compreender os conhecimentos que se pretende transmitir. Rumelhart e McClelland (1981) refere que “é um processamento interativo, em que todos os níveis de conhecimento participam, desde os conhecimentos de letras, palavras, frases ou artes maiores do discurso, até aos aspetos não linguísticos relativos à situação contextual.” (Lopes, 2004, p.103). “Ler é o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interação.” (Zagar, 1992, citado por Martins, 1996, p.17). Assim sendo, para os defensores dos modelos interativos, o ato de ler é o resultado de estratégias ascendentes e descendentes simultâneas e em interação. Segundo esta perspetiva “ler é ser capaz de compreender e de pronunciar a linguagem escrita.” (Ellis, 1989 citado por Martins, 1996, p. 42).

2.4. *PERSPETIVAS NEUROBIOLÓGICAS SOBRE A LEITURA E ESCRITA*

Ao longo dos tempos, têm sido estudadas a linguagem e a leitura, com base em questões neurobiológicas e da atenção (Damásio & Damásio, 1992; Paulesu, Frith & Frackowiak, 1993). Apesar da relação de interdependência e reciprocidade entre a linguagem falada e a linguagem escrita, as competências requeridas para aprender a ler são muito diferentes das que são requeridas para aprender a falar. A leitura não emerge naturalmente da interação com os pais e/ou outros adultos, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural, pois tem de ser ensinada explicitamente.

Uma abordagem multissensorial em conjugação com a estimulação cerebral adequada e doseada das inteligências múltiplas pode auxiliar as crianças com NEE que apresentam dificuldades na leitura e na escrita. São diversos os estudos que apontam para o sentido de que o nosso cérebro é o principal responsável pelo sucesso ou insucesso da atividade de leitura e escrita a par das metodologias utilizadas para a sua estimulação. De facto, a área de Wernicke é responsável pela transformação do sistema fonético em semântico, ou seja, é ela que atribui significado ao que se lê (Cruz, 1998; 2007). Por conseguinte, a

leitura e a produção de um texto subentendem a existência de duas formas de informação: a linguagem oral e a linguagem escrita. Os processos cognitivos que participam na análise, na codificação, na descodificação e na produção de informação, são diferentes em cada uma destas formas (Sousa, 1999 citado por Pocinho, 2007). Assim, os processos cognitivos e linguísticos que atuam de modo simultâneo e em consonância e que concorrem para a leitura e compreensão de um texto são vários: o conhecimento da linguagem (inclui os módulos sintático, semântico e pragmático que contribuem para a compreensão e elaboração das frases e significados); o conhecimento do mundo, (ou seja, o conhecimento concetual e experimental, expandindo a base de dados que possibilita compreensão de conteúdos novos); o conhecimento metacognitivo (que verifica se a informação veiculada no texto é perceptível e se se enquadra nos objetivos específicos do leitor); a memória do texto (que facilita a relembrança dos conhecimentos prévios e a leitura de textos novos com certa agilidade); o conhecimento do sistema grafo-fônico (que envolve o conhecimento da reciprocidade entre letras e sons assim como o modo como se pode modificar as letras por forma a combinar os sons nas palavras conhecidas) e o acesso ao léxico (que remete para o vocabulário auditivo e visual presente na memória do leitor) (Cruz, 2007).

2.4.1. ESTABILIDADE EMOCIONAL / AFETIVA E A LEITURA

Na iniciação da aprendizagem escolar da leitura e da escrita pode haver fracasso. No entanto, o professor tem de estar atento para que a criança não fique emocionalmente instável ou desmotivada. É importante verificar se estas situações de fracasso na aprendizagem e/ou outro tipo de problemas afetivos estão a prejudicar o sucesso escolar. A instabilidade emocional, provocada pelo fracasso, pode originar um desânimo e um desinteresse por qualquer atividade relacionada com a leitura e a escrita e a aprendizagem, a partir daí, ficar comprometida.

Nestes casos, a criança precisa de ser estimulada e apoiada, de forma a sentir-se motivada e interessada pela leitura e as suas capacidades devem ser reforçadas e valorizadas positivamente. Marques (1995, p. 55) indica: que “os primeiros fracassos na aprendizagem da leitura podem provocar problemas emocionais que levam a criança a detestar a leitura, a duvidar das suas capacidades e a evitar todas as atividades relacionadas com a escrita.”

Este tipo de situações acaba por originar um ciclo: fracasso na aprendizagem – instabilidade emocional – desinteresse pela leitura. E este ciclo tem de ser rompido para não dar azo a desmotivação e ao insucesso.

As primeiras relações da criança com a atividade leitora são fundamentais, pois é a partir daqui que nasce o sucesso e o gosto por este hábito que se tornará fulcral na sua formação pessoal e profissional. Não podemos esquecer o aspeto afetivo que influencia a receptividade da criança face à aprendizagem, a sua motivação e interesse pelas atividades escolares. Normalmente é a estabilidade familiar que “comanda” o lado afetivo da criança. “A importância atribuída à aquisição da leitura pelos pais constitui igualmente um dos elementos da situação afectiva que orienta a criança para a leitura...” (Mialaret, 1987, p. 40).

3. AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

"Na perspetiva da inclusão, a diferença não constitui um problema em si, mas sim um desafio." (Rodrigues, 2014, p. 84)

Assumindo-se o Sistema Educativo Português como um sistema de ensino inclusivo, ao abrigo do Decreto-Lei (DL) 3/2008 de 7 de janeiro, há que estar atento a uma série de fatores que influenciam e condicionam o funcionamento dos respetivos estabelecimentos de ensino, no que concerne às suas práticas inclusivas. De facto, uma escola só funcionará, de forma verdadeiramente inclusiva, se estiver estrutural e organizacionalmente preparada para essa inclusão, o que, numa altura de crise económica, leva a alguns constrangimentos, quer ao nível da gestão de recursos materiais, quer ao nível da gestão dos recursos humanos. Também a sensibilidade para as problemáticas da Educação Especial deve ser vivida por toda a hierarquia que dirige uma escola, já que sem o seu apoio, a Educação Especial realiza um esforço pouco profícuo (Correia, 2013).

Para além disso, todos os agentes educativos devem estar disponíveis e capacitados para levarem a cabo a inclusão dentro da escola e a diferenciação pedagógica dentro da sala de aula, sendo considerado um processo de grande complexidade, tanto emocional como estrutural (Veiga & Silva, 2000). No que se refere à Educação Especial, o ponto 2 do mesmo DL define que esta tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais. Esta ideia é reforçada pela Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e pela Declaração de Salamanca (1994), ao referir que "...cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem" (UNESCO, 1994, p. viii). A Declaração de Incheon (2015, p. 1) estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, apresentando como meta para a Educação "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", referindo que a inclusão deve ser um princípio basilar da educação a par com a equidade, assegurando que "ninguém é deixado para trás" (*Ibidem*, p. 2)

Mais recentemente, têm vindo a público algumas propostas de alteração para o Decreto-Lei 3/2008 (Regime Geral de Inclusão, Proposta de alteração do Decreto-Lei 3/2008, 2017), tendo como principal linha de orientação a importância “de cada escola conhecer as barreiras que cada aluno possa ter no acesso ao currículo e às aprendizagens, de modo a que seja possível eliminá-las e levar todos e cada um dos alunos ao limite das suas potencialidades” (p. 1).

Assim, para que se possa cumprir esta linha de orientação, deve estabelecer-se uma tipologia de intervenção multinível no acesso ao currículo, onde a equipa multidisciplinar com os Encarregados de Educação optem por medidas organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, valorizando as suas potencialidades, colmatando obstáculos. Este modelo de aprendizagem, agora discutido, acaba com a preponderância que têm os critérios clínicos, alargando-se, em teoria, a todos os estudantes que não têm necessidades permanentes. Nesta nova filosofia inclusiva, pretende-se providenciar serviços para os alunos em risco, com NEE, sobredotados e talentosos, fazendo-o de uma forma que possa providenciar sucesso a todos os alunos. Segundo um artigo de opinião de Correia (2017), esta mudança requer uma reestruturação profunda das escolas, relegando para segundo plano as crianças com NEE. Procura garantir-se que todos atinjam o perfil delineado pelo Ministério da Educação à saída da escolaridade obrigatória, ainda que tenham tido percursos de aprendizagem diferenciados. Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Contudo, de acordo com um artigo já citado de Correia (2017, p. 12), a categorização pode ter vantagens (“a categorização promove a consciencialização e conseqüente compreensão da singularidade das dificuldades de um aluno; (...) leva à intervenção, abrindo portas aos recursos” e desvantagens (“a categorização pode alterar as expectativas dos professores; (...) pode estimular comportamentos de *bullying*; (...) pode fazer baixar a autoestima do aluno”).

Assim, a aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) pode ser um recurso fundamental para promover as aprendizagens dos e para a inclusão, uma vez que assenta nas potencialidades, nos saberes já existentes em cada um dos alunos. Alguns autores, como Gardner, (1998) Armstrong (2001), Feldman (2001), Neira (2003), Weisz e Sanchez (2003), Wadsworth (2003) e Zylberberg (2007), esclarecem que as crianças que possuem potenciais que se expressam em dimensões físicas e artísticas, como as artes plásticas, a música, os movimentos corporais, frequentemente, são as que enfrentam maiores dificuldades no sistema escolar, pois apresentam incompatibilidade

com os valores expressos pela escola, nos quais os professores, na maioria das vezes, validam apenas conhecimentos em algumas áreas, sem considerar as diferenças individuais, nomeadamente na leitura, escrita e matemática. Ao mostrar uma visão plural da inteligência reconhece nela diversos tipos e deduz que cada aprendiz tem diversos potenciais cognitivos. Esta teoria permite não considerar as crianças com NEE em termos de doença, transtorno ou *deficit*, como acontece atualmente e pode até beneficiar qualquer criança. Ela trabalha com os parâmetros de um paradigma de crescimento, sendo uma abordagem que procura potenciar as oportunidades de aprendizagem, concebendo a construção de ambientes educativos que ajudam os discentes a desenvolver conhecimentos, competências e entusiasmo, através do seu autoenvolvimento na aprendizagem. De forma resumida, explicitamos, no quadro seguinte, o paradigma do *deficit* em contraponto com o paradigma do crescimento na qual se baseia a TIM.

Quadro 7 - O Paradigma do *Deficit* versus o Paradigma do Crescimento da Educação Especial (adaptado de Armstrong, 2001, p. 136)

PARADIGMA DO <i>DEFICIT</i>	PARADIGMA DO CRESCIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Rotula o indivíduo em termos de prejuízos específicos (por exemplo, incapacidade de aprendizagem, perturbação emocional, transtorno comunicativo, transtorno comportamental). • Diagnostica o(os) prejuízo(s) específico(s) usando uma bateria de testes padronizados; centra-se em erros pontuações baixas e fraquezas em geral. • Remedia o(s) prejuízo(s) usando estratégias de tratamento especializadas, muitas vezes distantes de qualquer contexto de vida real. • Separa o indivíduo dos outros para tratamento especializado em turmas, grupos ou programas segregados. • Usa uma coletânea a de termos, testes, programas, materiais e cadernos de exercícios que são diferentes dos encontrados numa sala comum. • Segmenta a vida do indivíduo em objetivos comportamentais / educacionais que são monitorizados, medidos e modificados regularmente. • Cria programas de educação especial que correm em pista paralela à dos programas de educação regular; os professores das duas pistas raramente se encontram, exceto nas reuniões dos PEI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evita rótulos; vê o indivíduo como uma pessoa intacta que por acaso tem uma necessidade especial. • Avalia as necessidades de um indivíduo usando abordagens de avaliação autênticas, dentro de um contexto naturalista; centra-se em forças. • Ajuda a pessoa a aprender e crescer através de um conjunto rico e variado de interações com atividades e acontecimentos da vida real. • Mantém as conexões do indivíduo com os colegas, ao buscar um padrão de vida tão normal quanto possível. • Usa materiais, estratégias e atividades que são bons para todas as crianças. • Mantém a integridade do indivíduo como um ser humano integral quando avalia o progresso em relação aos objetivos. • Estabelece modelos colaborativos que permitem aos especialistas e professores de sala de aula trabalhar juntos.

No âmbito educativo, esta Teoria oferece informação relevante sobre estilos de aprendizagem, considerando os estudantes como entidades que aprendem de formas diferentes, o que deverá gerar estratégias metodológicas diversas para um mesmo conteúdo, potenciando no estudante a possibilidade de reconhecer e utilizar as suas

capacidades cognitivas ao máximo. Desta forma, salienta-se a necessidade de se mudarem atitudes e práticas relativamente ao ensino-aprendizagem de todos os alunos, especialmente de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), para a efetiva promoção de um sistema educativo verdadeiramente inclusivo. Não é possível continuar a pensar as escolas como “uniformes” em que existe um conjunto básico de competências e um corpo nuclear de conhecimento que todos os indivíduos da sociedade deveriam dominar. É fundamental que a educação se centre no aluno, na forma como aprende, nos recursos de que necessita para as aprendizagens e o tempo que demora a realizar essas aprendizagens, pois cada aluno possui a sua mente, a sua forma de pensar e de aprender. A educação deve, então, ser modelada de forma a responder a essas diferenças. É fundamental que a escola garanta uma educação que permita maximizar o potencial intelectual de cada aluno, eliminando barreiras. O que é importante enfatizar é a importância das inclinações, interesses e objetivos de cada criança e, em última análise, ajudá-la a realizar esses potenciais. Se a educação centrada no indivíduo fosse o objetivo de cada uma das escolas, provavelmente teríamos uma crescente percentagem de alunos a encontrar a sua vocação, sentindo-se bem consigo mesmo e uma probabilidade maior de se tornar um membro positivo na sua comunidade, criando uma sociedade cada vez mais inclusiva.

3.1. PERTURBAÇÕES DO NEURODESENVOLVIMENTO

Um discente que apresente perturbações do neurodesenvolvimento é considerado aluno com Necessidades Educativas Especiais.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais, DSM-V (APA, 2014), as Perturbações do Neurodesenvolvimento podem dividir-se em três grandes categorias: Incapacidades Intelectuais, Perturbação de Aprendizagem Específica e Perturbações da Comunicação.

Quadro 8 - Categorização e nomenclatura genérica das Perturbações do Neurodesenvolvimento de acordo com a DSM-V (APA, 2014) (pp. XV e XVI)

CATEGORIZAÇÃO	NOMENCLATURA GENÉRICA
Incapacidades Intelectuais	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Incapacidade Intelectual</u> ○ Atraso Global do Desenvolvimento ○ Incapacidade Intelectual não especificada
Perturbação da Aprendizagem Específica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Com Défice na Leitura ○ Com Défice na Escrita ○ Com Défice na Matemática

CATEGORIZAÇÃO	NOMENCLATURA GENÉRICA
Perturbações de Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ○ Perturbação da Linguagem ○ Perturbação do Som e da Fala ○ Perturbação da Fluência de início da infância ○ Perturbação da Comunicação Social ○ Perturbação do Espetro do Autismo ○ <u>Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção</u>

3.1.1. INCAPACIDADE INTELECTUAL

Segundo Correia (2013, p. 46), ao grupo das Incapacidades Intelectuais pertencem "indivíduos cujos problemas acentuados no seu funcionamento adaptativo lhes causam problemas globais na aprendizagem, quer ela seja académica quer seja social".

As Incapacidades Intelectuais vêm substituir a Deficiência Mental categorizada na anterior DSM. Assim, a Deficiência Mental baseava-se na determinação clínica do QI, sendo considerados neste grupo os indivíduos com um funcionamento intelectual significativamente inferior à média ($QI \leq 70$), em conjunto com insuficiências no funcionamento adaptativo.

Na DSMV, as Incapacidades Intelectuais baseiam-se no funcionamento adaptativo do indivíduo e determinam o nível de suporte requerido pelo mesmo, sendo que a avaliação do mesmo deve refletir a sua capacidade intelectual, educação, motivação, socialização, características pessoais, contexto cultural, entre outros (APA, 2014). Para que seja diagnosticada uma Incapacidade Intelectual, esta deve revelar-se durante o período de desenvolvimento. Deve, ainda, verificar-se défice em funções intelectuais (raciocínio, resolução de problemas, planeamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem experimental) e no funcionamento adaptativo quando não são atingidos os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem intervenção especializada, estes podem limitar o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária como a comunicação, socialização e autonomia nos vários ambientes frequentados.

Para determinar o nível de gravidade desta incapacidade, deverão ser avaliadas competências pertencentes a três domínios: conceptual, social e prático, tal como pode ser observado no quadro seguinte.

Quadro 9 - Algumas competências nos domínios conceptual, social e prático, usadas para especificação do nível de gravidade da Incapacidade Intelectual (Adaptado de DSM-V)

DOMÍNIOS	COMPETÊNCIAS
Domínio conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ○ Memória ○ linguagem ○ leitura ○ escrita ○ aritmética ○ raciocínio matemático ○ aquisição de conhecimento prático ○ resolução de problemas ○ julgamento de novas situações
Domínio social	<ul style="list-style-type: none"> ○ relações sociais ○ regulação de sentimentos e comportamentos ○ empatia ○ capacidades de comunicação interpessoal ○ capacidade em estabelecer amizades ○ discernimento social
Domínio prático	<ul style="list-style-type: none"> ○ aprendizagem e autogestão através dos contextos de vida ○ cuidados pessoais ○ responsabilidades laborais ○ gestão do dinheiro ○ recreação ○ autogestão do comportamento ○ organização das tarefas escolares e laborais

Os níveis de gravidade da Incapacidade Intelectual são determinados pelo funcionamento adaptativo do indivíduo nos domínios supracitados, bem como pelo nível de suporte requerido, sendo usados os especificadores: Ligeiro, Moderado, Grave e Profundo, numa ordem decrescente de autonomia e crescente de apoio necessário (APA, 2014, pp. 39 - 41).

3.1.1.1. CARACTERÍSTICAS DE UMA CRIANÇA COM INCAPACIDADE INTELECTUAL

Santos (2010) exprime a ideia de que sujeitos com incapacidade intelectual apresentam dificuldades ao nível da atenção, da concentração e, além disso, de memorização. As crianças com esta dificuldade, por norma, não conseguem fazer face à frustração e apresentam pouca motivação. Além disso, podem revelar limitações no desenvolvimento da linguagem. Apresentam ainda dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, em comunicar, em se relacionar com os outros, na praxia e ainda no desenvolvimento socio-emocional.

Por outro lado, mais ao nível da conduta de autorrepresentação e autodeterminação, Queirós (2007) declara que uma criança com incapacidade intelectual, revela

dificuldades em ter uma visão do futuro, em gerir os comportamentos, em determinar conexões entre situações, e em contextualizar significados. Tem ainda dificuldades no que diz respeito ao comportamento emocional, nos trabalhos em grupo e no cumprimento e compreensão de regras sociais. Em virtude destas características, uma criança com incapacidade intelectual apresenta restrições ao nível do funcionamento intelectual, na lógica de transferência dos afetos, na adequação dos comportamentos, de sequência lógica das situações, défices de memória, dificuldades de dar sentido aos acontecimentos e atividades.

Para que a criança progrida é fundamental a articulação entre todos os intervenientes, durante o processo de intervenção. Como referem Rief e Heimburge (2000, citado por Coelho, 2013), os pais devem trocar informação com professores e vice-versa e encontrar, em conjunto, formas de ajudar e apoiar a criança. A comunicação destes é a base de todo o trabalho com a criança. Além disso, permite que diversifiquem atividades utilizando todos os sentidos e diversas formas de expressão (corporal e plástica), para as motivar (Coelho, 2013). Neste processo, os pais tornam-se parceiros na educação dos seus filhos, permitindo-lhes tornar-se mais pacientes e sentindo-se capazes de ajudar os seus filhos (Snowling & Stackhouse, 1996). Esta articulação tem como suporte o Programa Educativo Individual (PEI), que é um instrumento que operacionaliza a adequação de um processo de ensino e aprendizagem para alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente.

3.1.2. PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO (PHDA)

A Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (adiante designada por PHDA), do inglês “Attention Deficit Hyperactivity Disorder”, apelidada de hiperatividade, é uma entidade clínica descrita pela primeira vez na 2.^a edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), da American Psychiatric Association (APA) e que sucessivamente tem vindo a ser alterada. Falamos, indubitavelmente, de uma das condições neurodesenvolvimentais mais comuns e investigadas da infância (Skounti, & Galanakis, 2007), cujos sintomas têm peculiar impacto nas crianças em idade escolar (Daley, Hutchings, & Thompson, 2009). A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) é uma perturbação do neurodesenvolvimento das crianças que resulta de alterações no funcionamento do sistema nervoso, afetando cerca de 5 a 8% das

crianças em idade escolar, apresentando vários desafios para elas próprias, para os pais e para os professores. A descrição da PHDA foi atualizada no DSM-5 (APA, 2014) para melhor caracterizar e diagnosticar os adultos com PHDA. A revisão efetuada é baseada em quase duas décadas de pesquisas que mostram que a PHDA, embora seja uma perturbação que se inicia na infância, pode continuar até à idade adulta. Esta foi, indiscutivelmente, a alteração mais notória e com implicações no paradigma de referência a esta condição. Referimo-nos ao facto de a PHDA no DSM -IV-TR (APA, 2002) ser incluída na secção referente às “Perturbações que aparecem habitualmente na Primeira e na Segunda infância ou na Adolescência”, enquanto no DSM-5 é integrada nas “Perturbações do Neurodesenvolvimento”, assumindo-se inequivocamente que a sua etiologia é neurobiológica. A PHDA é um transtorno do desenvolvimento do autocontrolo que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controlo do impulso e com o nível de atividade. Não é causada por falta de disciplina ou falta de acompanhamento parental, assim como não é nenhum tipo de “maldade” por parte da criança (Barkley, 2002). Segundo Lopes (2003), a PHDA é uma perturbação biopsicossocial, ou seja, apresenta dimensões de ordem genética, biológica, social e vivencial que concorrem para a sua intensidade. Agitação, irrequietude, desorganização, imaturidade, relacionamento social deficitário, inconveniência social, problemas de aprendizagem, irresponsabilidade, falta de persistência e preguiça são algumas das características atribuídas a estas crianças. Esta é uma perturbação que é caracterizada por uma constelação de problemas também relacionados com falta de atenção, hiperatividade e impulsividade, resultantes de um desenvolvimento não adequado e causador de dificuldades na vida diária. Esta perturbação interfere com a capacidade do indivíduo em regular e inibir o nível de atividade (hiperatividade), inibir comportamentos (impulsividade) e prestar atenção às tarefas. Estas alterações do comportamento são inapropriadas para o nível de desenvolvimento geral do indivíduo. As manifestações surgem em vários contextos (casa, escola, trabalho, atividades dos tempos livres) e interferem com o seu funcionamento adequado. As crianças experimentam as consequências negativas desses comportamentos em casa, nas relações com os colegas, no rendimento escolar e têm maior propensão para acidentes e comportamentos de risco. Se não houver tratamento apropriado, muitos destes problemas mantêm-se até à vida adulta podendo levar a uma maior frequência de conflitos conjugais, familiares e profissionais.

3.1.2.1. CARACTERÍSTICAS DE UMA CRIANÇA COM PHDA

De acordo com a DSM – 5 (2014), a característica fundamental da PHDA é o padrão persistente de desatenção e ou hiperatividade / impulsividade que interfere com o funcionamento e desenvolvimento: sintetizamos as características da desatenção e hiperatividade e / ou impulsividade no quadro seguinte, baseando-nos na DSM-5.

Quadro 10 - Características da desatenção e hiperatividade e/ou impulsividade

PHDA	
DESATENÇÃO	HIPERATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none">• Divagação nas tarefas;• Falta de persistência• Dificuldade em manter a concentração• Desorganizado• Ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e que têm o elevado potencial de prejudicar o indivíduo• Desejo de recompensa imediata ou inaptidão para adiar a gratificação• Intrusividade social• Tomar decisões importantes sem considerar as consequências a longo prazo	<ul style="list-style-type: none">• atividade motora excessiva• inquietação• agitação• loquacidade excessiva

Refira-se que para ser considerado com esta perturbação têm de estar presentes em mais do que um contexto: casa, escola, etc. Os sintomas variam dependendo do contexto dentro de um determinado ambiente. Os sinais de perturbação podem ser mínimos, quando o indivíduo recebe recompensas frequentes por comportamentos apropriados, quando se encontra com supervisão, num contexto novo, com estimulação externa consistente ou está a interagir em situações de um para um. Segundo Polaino-Lorente & Ávila, (2004), a criança com PHDA, na escola, é incapaz de se concentrar na sua atividade, passando mesmo de uma tarefa para a outra sem concluir a que iniciou. Os seus cadernos estão sujos e desorganizados. Em casa, a criança não consegue seguir o que lhe é pedido, dando mesmo a impressão que não ouviu o que lhe foi dito ou não estava a prestar atenção. As crianças com PHDA exibem níveis elevados de desatenção comparados com outras crianças da mesma idade, no entanto, deve-se destacar que a atenção constitui um constructo multidimensional que se pode comparar a problemas relacionados com o alerta, a ativação, a seletividade, a manutenção da atenção, a distratibilidade ou com o nível de apreensão (Hale & Lewis, 1979, cit. por Lopes, 2003). Os problemas de atenção acentuam-se particularmente em tarefas em que se

exige vigilância ou uma manutenção prolongada da atenção (Parry & Douglas, 1983). Estes problemas observam-se também em atividades lúdicas (as brincadeiras são mais curtas, e as crianças mudam com frequência de brinquedos ou de atividade). Parece indiscutível que se agravam aquando da realização de tarefas incómodas, repetitivas ou que exigem elevados níveis de atenção (Luk, 1985; Zentall, Falkenberg & Smith, 1985, cit. por Lopes, 2003). Segundo Barkley (1990), tudo indica que a diminuição esteja sobretudo relacionada com o facto de a tarefa não possuir um valor de atração suficiente ou não parecer produzir recompensa visível imediata para a criança. As crianças com PHDA, em vez de continuarem o que estavam a fazer, apresentam uma elevada probabilidade de saltar de um estímulo para outro e assim sucessivamente, acabando por se esquecer do que estavam inicialmente a fazer, acabando assim por nunca terminar o que começaram (Lopes, 2003).

Podemos concluir referindo que PHDA é uma perturbação de etiologia neurobiológica, de carácter permanente, com particular incidência na infância, mas que se manifesta igualmente na idade adulta. A despeito de avanços científicos significativos nesta matéria, e da sua ampla difusão em diferentes quadrantes da comunidade (famílias, escolas, universidades, serviços de saúde), referimo-nos ainda a uma temática inundada de mitos e mal-entendidos, que urge serem dissipados, para que a pessoa com PHDA seja compreendida. Neste âmbito, a escola assume particular relevância e uma posição decisiva na vida das pessoas com PHDA, pois reconhece-se que uma sinalização e intervenção precoce são fundamentais. O desenvolvimento de conhecimentos e competências acerca desta temática, por parte de psicólogos, professores, técnicos de educação especial e outros agentes educativos, reveste-se de primordial importância, na medida em que o espaço escolar, principalmente a sala de aula, é um ambiente especialmente comprometedor para estes alunos, onde os sintomas da PHDA se manifestam com maior intensidade. Importa, por isso, dotar os profissionais da educação de um conjunto de ferramentas que permitam uma sinalização eficiente e atempada, e capacitá-los, simultaneamente, para o exercício de uma prática pedagógica eficaz.

II – METODOLOGIA

O caso é um entre outros. (Stake, 2012, p. 17)

Seguidamente procederemos à explicitação da metodologia do nosso estudo, indicando o enunciado do problema, a pergunta de partida, objetivo do estudo, abordagem metodológica, instrumentos e tratamentos de dados.

1. ENUNCIADO DO PROBLEMA

A problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adotar para tratar o problema posto pela pergunta de partida. (Quivy & Campenhoud, 1992, p.91)

A problemática deste projeto surgiu com o facto de perceber que a aprendizagem da leitura e da escrita constitui uma etapa fundamental na vida dos nossos alunos e nem sempre a sua aprendizagem prazerosa ou de fácil acesso, nomeadamente para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Urge, então, encontrar outros caminhos que, conjugados com os que já se trilham, encontrem novas formas de ensinar a ler e a escrever, num ambiente estimulante e enriquecedor que conjugue as várias inteligências do ser humano.

Assim, a problemática deste trabalho prende-se com a promoção de intervenções sustentadas que favoreçam o desenvolvimento linguístico em duas crianças com diagnósticos diferentes (Incapacidade Intelectual e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção - PHDA).

2. PERGUNTA DE PARTIDA

Após a definição do problema, estabelecemos a seguinte questão desta investigação:

A mobilização das inteligências múltiplas de alunos com NEE tem impacto no desenvolvimento linguístico, nomeadamente na aprendizagem da leitura e na escrita?

3. OBJETIVOS DO ESTUDO

Os objetivos constituíram-se, com base nas qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência, definidas por Quivy e Campenhoudt (1992) como fundamentais para

desempenharem corretamente a sua função Desta forma, a investigação-ação desenvolvida foi orientada pelos seguintes **objetivos gerais**:

1. Refletir sobre a prática pedagógica numa perspetiva de investigação-ação implementando um projeto de intervenção junto de duas crianças com NEE.
2. Abordar as Inteligências Múltiplas no contexto da educação para a promoção de competências leitoras (leitura / escrita).

4. CONTEXTO ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

De acordo com o Projeto Educativo, as escolas e jardins-de-infância que compõem o Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus estão localizadas em zonas limítrofes da cidade de Leiria e servem alunos provenientes de um meio rural, rur-urbano e urbano. A escola sede é uma escola que se localiza muito próxima do centro de Leiria devido à grande expansão urbanística. A população escolar do agrupamento é caracterizada por dois fatores que merecem ser referenciados: a) elevado número de alunos de etnia cigana (3,2%); b) elevado número de alunos estrangeiros (6%), oriundos de oito diferentes países; c) alunos com multideficiência no 1.º e 2.º ciclos; d) crescente número de alunos acompanhados pela CPCJ e por técnicos especializados; e) crescente número de alunos a necessitar de suplementos alimentares. Tendo em conta o mesmo documento, em 2014, o agrupamento totalizava 1046 alunos distribuídos pelos vários ciclos de ensino como se observa no gráfico seguinte:

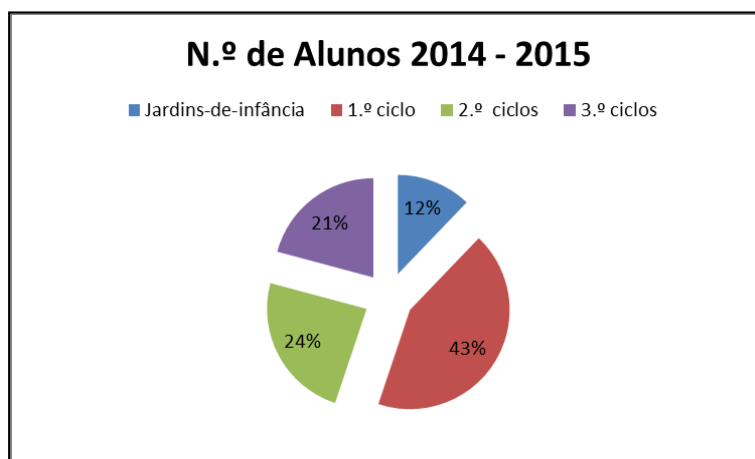


Gráfico 1 – Distribuição de alunos pelos diferentes níveis de ensino

Relativamente aos alunos com NEEP, o agrupamento totalizava 49 alunos com NEEP, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, verificando-se que a maior parte se localizava no 2.º e 3.º ciclos, como se constata no gráfico seguinte.

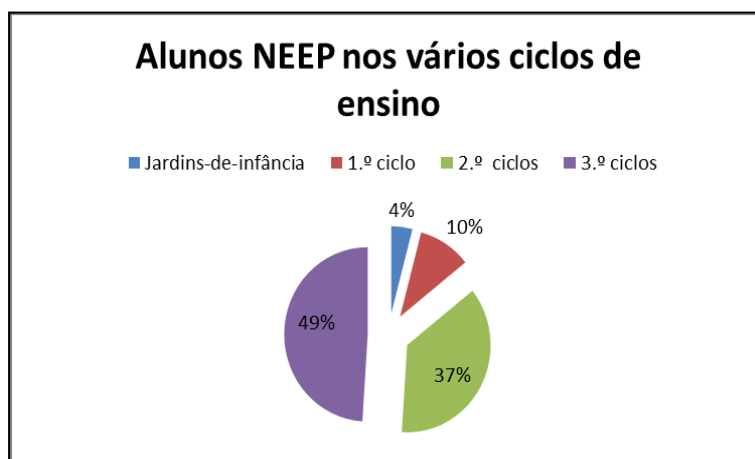


Gráfico 2 – Distribuição de alunos NEEP pelos diferentes níveis de ensino

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO TURMA

O sujeito A e o sujeito B encontram-se numa turma mista com primeiro e segundo anos de escolaridade (1.º e 2.º A), constituída por vinte e um (21) alunos, no 1.º ciclo de escolaridade. Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar. Quatro (4) alunos beneficiaram de adiamento de matrícula e três (3) alunos encontram-se a repetir o 1.º ano. A turma é bastante heterógenea, tendo sete (7) alunos com dificuldades a português e a matemática, frequentando, por isso, Apoio Pedagógico Acrescido. Dois alunos têm Necessidades Educativas Especiais usufruem de Apoio Pedagógico Personalizado dentro e fora da sala de aula.

O Plano de Turma (PT) intitula-se “Caminhos de Leitura”, uma vez que, após uma avaliação global, se verificou que muitos alunos não tinham contacto com livros e histórias a não ser na escola. Assim, o PT tem como principal objetivo a promoção de hábitos de leitura. Têm sido utilizadas várias metodologias de ensino como a leitura; diálogo; trabalho individualizado; trabalho de pares; aluno tutor; tempo de estudo autónomo; trabalho de grupo... As estratégias utilizadas também são diversificadas como o ensino individualizado; a valorização do sentido social das aprendizagens; a

gestão das diferenças no grupo; a cooperação, entre outras. Têm sido utilizados vários recursos materiais como livros, revistas, fichas, manuais, quadro interativo...

Quanto à **avaliação**, tendo em conta as características da turma, as suas dificuldades e as competências consideradas prioritárias, foram valorizados os seguintes parâmetros: trabalhos de casa; participação oral; produção escrita; caderno diário; leitura; minifichas de recuperação; fichas de trabalho e fichas de avaliação.

4.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO A

Em termos de **percurso escolar**, o aluno encontra-se inscrito no 2.º ano, mas a desenvolver aprendizagens do 1.º ano de escolaridade. É um aluno com NEE e beneficia das seguintes medidas educativas do Decreto-Lei 3/2008: a) Apoio Pedagógico Personalizado (90m semanais); b) Adequações Curriculares Individuais a Português e a Matemática e d) Adequações no Processo de Avaliação a Português e a Matemática. Beneficia igualmente de Terapia da Fala (45m semanais), Psicologia (45m semanais) e Terapia Ocupacional (45 minutos semanais). No ano 2015/2016, o aluno apesar de estar matriculado no 1.º ano de escolaridade, não apresentava os pré-requisitos para a frequência deste ciclo de ensino e passou a frequentar a sala do pré-escolar nas horas de matemática e português. Ainda assim, continuou sem a aquisição de pré-requisitos para o 1.º ano de escolaridade. Nos anos 2013/2014 a 2014/2015, frequentou o ensino pré-escolar. Contudo, no último ano de pré-escolar, o sujeito A deixou de frequentar com regularidade ao jardim-de-infância, revelando um retrocesso no seu comportamento e desenvolvimento, não tendo adquirido as metas e competências desenvolvidas na Educação pré-Escolar, necessárias para frequentar o 1.º ano do Ensino Básico. Notou-se que houve da parte da família uma desvalorização da frequência do jardim-de-infância, levando ao absentismo da criança e, conseqüentemente, limitando o seu desenvolvimento global.

Relativamente ao **contexto familiar**, o sujeito A é o 2.º filho numa fratria de três irmãos. Vive com a mãe, uma irmã e uma avó. O pai foi atropelado e faleceu e pensa-se que este episódio terá marcado negativamente o sujeito A. O aluno, no Verão de 2015, sofreu uma queimadura grave em 60% do corpo nas costas, ombros e membros superiores, causando alguns problemas na motricidade global, que se notam quando deixa cair um objeto ao chão ou na corrida. Apresenta igualmente problemas de visão,

que afetam a sua capacidade de trabalho. Está inserido numa família que nos parece que não investe na estimulação do sujeito A. Sempre que há algo no seio familiar que o desestabilize emocionalmente, o sujeito A manifesta retrocessos e esquecimento das aquisições feitas. Talvez também por isso, é um aluno com falta de autoestima.

Vive num bairro onde se desenvolve o projeto “Gir’ó bairro” com vista à inclusão da comunidade cigana.

Em termos de Funcionalidade, nas **Funções do Corpo** apresenta um diagnóstico de Incapacidade Intelectual. Em termos de **Função do Corpo**, de acordo com o relatório de avaliação psicológica, apresenta um desenvolvimento cognitivo não completamente adequado à sua idade cronológica, que o situa ao nível “Muito Inferior” (b117.3 - Funções intelectuais) com dificuldades graves em áreas de desenvolvimento fundamentais para uma boa progressão escolar, em especial na área da inteligência prática ou de realização. Apresenta uma elevada imaturidade e instabilidade emocional, (b1263.3 - Estabilidade e b1266.3 – Segurança) com presença massiva de afetos depressivos (b152.3 - Funções emocionais) que poderão estar a interferir seguramente, com o seu investimento na escola e com o seu desejo de crescer em geral. Apresenta igualmente dificuldades a nível da função da memória (b1440.2 - Memória de curto prazo e b144.2 - Memória de longo prazo) e da atenção (b140.2 - Funções da atenção). Em termos de cálculo, apresenta grandes dificuldades (b172.3 - Funções do cálculo).

O aluno foi avaliado pela Terapeuta da Fala, que aponta para um diagnóstico terapêutico de Perturbação da Linguagem e uma consequente Perturbação da Leitura e da Escrita. De uma forma generalista, revela muitas dificuldades em termos de transmissão e receção de informação oral, apesar de ser minimamente funcional no seu quotidiano (b16700.2 - Receção da linguagem oral e b16710.2 - Expressão da linguagem oral). É uma criança com bastantes dificuldades a nível semântico, morfossintático, pragmático e sobretudo fonológico encontrando-se o seu perfil linguístico bastante abaixo do esperado para os seus pares de referência. Em termos de compreensão, executa tarefas de compreensão simples, contudo à medida que o material verbal oral vai complexificando demonstra mais dificuldades. Assim revela, por exemplo, dificuldades em entender o objetivo de uma dada tarefa, muitas vezes por falta de conhecimento de vocabulário (como por exemplo, dificuldade em perceber o conceito de contrário/oposto). A nível de expressão, revelou muitas dificuldades em nomear, descrever e relacionar objetos e ações do seu quotidiano, assim como na categorização de vocabulário e acesso ao léxico. A nível semântico expressa um vocabulário muito

reduzido para a sua idade (tendo dificuldades por exemplo em descrever uma banana ou uma sandália, indicando apenas uma característica). Revela igualmente uma performance linguística abaixo dos pares de referência ao nível morfosintático (não identificando agramaticalidades e inflexões entre elementos como singular / plural feminino / masculino considerando tudo como certo). Ao nível da articulação verbal (produção dos sons da fala) verifica-se uma fala tendencialmente com padrão infantilizado e um discurso tendencialmente silabado onde vão surgindo, alguns erros de omissão / substituição de fonemas.

Nas funções de **Atividade e Participação**, o aluno encontra-se comprometido nas várias áreas avaliadas. Não apresenta, ainda, os pré-requisitos necessários para a aquisição de competências no domínio da leitura e da escrita, assim como a nível da matemática. Não tem a noção da direcionalidade da leitura e escrita.

Em termos de escrita, não tem a noção de letra, palavra e texto assim como, de maiúscula e minúscula. Não escreve o seu nome de forma correta com letras de imprensa, nem respeitando a linha. Não associa o som à letra. Não consegue associar as letras de imprensa às letras manuscritas (d145.3- Aprender a escrever).

Em termos de leitura, não adquiriu a técnica da leitura, pelo que ainda não junta letras para formar grupos silábicos. Não consegue ler palavra. Por vezes, parece reconhecer algumas letras (d140.3 - Aprender a ler).

Em termos de matemática, o aluno identifica os números até 4 e relaciona-os com a quantidade. Não efetua adições, nem subtrações. Não resolve problemas (d150.3- Aprender a calcular).

Em termos de **Fatores Ambientais**, foi considerada uma barreira à participação e à aprendizagem a família próxima (e310•2).

4.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO B

Em termos de percurso escolar, o aluno encontra-se inscrito no 2.º ano, mas a desenvolver aprendizagens do 1.º ano de escolaridade por apresentar muitas dificuldades nas áreas da leitura e da escrita.

Beneficia das medidas educativas do Decreto-Lei 3 / 2008: a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação. No ano letivo 2015/2016, o aluno frequentou o 1.º ano de escolaridade. No

ano letivo 2014/2015, o aluno foi para França, com os pais, mas regressou a Portugal passados uns meses. Em França, frequentou o jardim-de-infância, durante alguns meses, mas a mãe optou por retirá-lo, pois apresentava um comportamento desestabilizador – batia em todas as crianças e partia o material da sala de aula.

Em termos de contexto familiar, o sujeito B é filho de um casal que se encontra emigrado em França, é o 2.º filho numa fratria de três irmãos. Vive com os avós, um tio e as duas irmãs. A avó foi submetida a uma intervenção cirúrgica em setembro por possuir problemas auditivos e a bisavó também tem défice auditivo. O aluno apresenta igualmente défice auditivo tendo sido operado durante o ano da intervenção. Esta alteração a nível familiar, em que ora vive com os pais em França ora volta para Portugal para junto dos avós cria um efeito desestabilizador no aluno, prejudicando a sua autoestima e o seu desempenho a nível escolar.

Em termos de funcionalidade, ao nível das **Funções do Corpo**, destaca-se o diagnóstico de surdez de transmissão bilateral (b230.2 – Funções auditivas) e PHDA (b140.3 – Funções da atenção). Apresenta igualmente uma falta de autoestima, achando que não consegue aprender (b152.2 – Funções emocionais). Pensa-se que devido à sua surdez de transmissão bilateral, o aluno apresenta dificuldades na articulação (b320.2 – Funções de articulação) e na aprendizagem da leitura e da escrita.

Nas funções de **Atividade e Participação**, parece que o défice auditivo está a condicionar todas as suas aprendizagens que estão emergentes. A par disso, o défice de atenção condiciona muito a sua capacidade de resposta e de compreensão, (d161.2 - Dirigir a atenção e d160.2 - Concentrar a atenção).

Ao nível da Linguagem, a criança possui ainda uma débil compreensão auditiva, visual e tátil da linguagem; dos sons, do significado da palavra e do uso das regras gramaticais. Revela dificuldades no reconto de uma história ou em falar sobre experiências do seu dia-a-dia, usando um vocabulário muito pobre e sintético, com pouca articulação entre as ideias (d310.2 - Comunicar e receber mensagens orais e d330.2 - Falar).

Na leitura e na escrita, o aluno conhece as vogais e algumas consoantes. Não identifica os ditongos. Não identifica a fronteira das palavras na cópia de letras impressa para manuscrita. Conhece algumas palavras por memorização, revelando dificuldades nestas duas áreas (d145.3 - Aprender a escrever e d140.3 - Aprender a ler).

Na área da matemática, identifica os números até 10 e relaciona-os com a quantidade. Realiza adições e subtrações simples onde seja pedida a soma e o resto respetivamente. Não resolve problemas (d150.2 - Aprender a calcular).

Em termos de **Fatores ambientais**, a intervenção dos profissionais de saúde tem sido um facilitador para a compreensão e acompanhamento do aluno e das suas dificuldades (e355+3 - Profissionais de saúde).

5. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O Programa de Intervenção foi realizado ao longo de 12 sessões, de 45m, durante 3 meses. Este estudo contou com o apoio da equipa multidisciplinar, trabalhando sempre com vista ao desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, partilhando conhecimentos e trabalhando os mesmos conteúdos sob perspetivas diversas.

As aulas foram lecionadas em contexto individual e em contexto de turma, em regime de codocência com a professora titular de turma e em parceira com as restantes técnicas que apoiam os alunos. Em contexto de turma, as planificações foram elaboradas, em conjunto com a docente titular de turma, respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos, com base do modelo da Teoria das IM, com vista à promoção da leitura e da escrita.

Nesta planificação, tentou-se sempre criar um ensino dinâmico a partir da diversificação de estratégias, instrumentos, recursos e alterando os contextos educacionais, com o fim último de ativar as inteligências múltiplas.

Para o sujeito A, recorreu-se essencialmente ao método naturalista que é um ramo do método global para a aprendizagem de palavras que fizessem sentido para o aluno, partindo das mesmas para a criação de frases e potenciando outras áreas de conhecimento como a matemática e o conhecimento do mundo.

Com o sujeito B, utilizámos particularmente o método sintético e interativo, trabalhando letras do alfabeto e casos de leitura, partindo depois para a leitura e a escrita.

6. ABORDAGEM METODOLÓGICA

“Todos os professores, qualquer que seja o grau de ensino em que exerçam, deveriam sentir-se implicados nas investigações que digam respeito ao seu campo de atividade e deveriam poder participar, isto é, pertencer à equipa de investigação. Isto pressupõem uma iniciação prévia em certas formas de investigação para poderem desempenhar corretamente o seu papel no seio da equipa.”

(Estrela, 1994, p. 26)

Apesar de atualmente não existir um paradigma dominante na investigação educacional, mas sim um cenário de contrastes e de complementaridade, neste projeto aproximamo-nos mais de **estudo de caso, de caráter exploratório**, por nos parecer mais adequado à concretização dos objetivos. Bruyne *et al.* (1991, citado por Pardal e Lopes, 2011, p. 33) indicam que o estudo de caso pode apresentar um caráter exploratório, “quando procura expor novos problemas ou hipóteses, podendo desencadear novos estudos, sendo, por isso, relevante na investigação científica”. Este trabalho procurar expor e problematizar a TIM em contexto de apoio pedagógico personalizado / turma, com dois alunos com diagnósticos diferentes: Incapacidade Intelectual e PHDA.

No sentido de levar a cabo este trabalho, irá ser colocada em prática a **metodologia da investigação-ação**, uma vez que esta assume um caráter interventivo. Esta metodologia concilia as características da investigação e da ação simultaneamente, sendo uma técnica de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do docente.

“Se o objetivo fundamental da investigação social é obter novos conhecimentos, dar a conhecer, descobrir respostas para os problemas sociais, a médio e a curto prazo, será importante considerar, além do processo formal e sistemático de toda e qualquer investigação, que o investigador fará a escolha do tipo de investigação em função das propriedades e das finalidades específicas, de modo que a investigação que realiza, satisfaça os objetivos propostos.”

(Dias, 2009, p- 74)

Esta metodologia implica que o professor assuma o papel de investigador e de um profissional que reflete sobre as suas práticas, desempenhando assim um duplo papel – o de professor que investiga e se investiga, integrando equipas pluridisciplinares, contribuindo para uma prática reflexiva. Entende-se a reflexão como uma forma de investigação educativa que aperfeiçoa a formação do professor.

Neste sentido e encarando o professor como aquele que assume também o papel de investigador, será aplicado o **método qualitativo** para recolha e análise de dados.

“Na abordagem qualitativa, o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objeto que se trata. O investigador reconhece que a relação sujeito-objeto é marcada pela intersubjetividade. O sujeito produtor de conhecimento está, enquanto ser-humano, ligado ao seu objeto e o objeto igualmente ao sujeito humano, é dotado de um saber e de uma experiência que se lhe reconhece. Esta

intersubjetividade marca uma posição inovadora quanto ao desenvolvimento do conhecimento”

(Fortin, 2003, p. 148)

Com esta opção, teremos mais possibilidades de corresponder aos nossos objetivos, pelo facto de termos o ambiente natural como fonte direta dos dados e o investigador como instrumento principal. Por outro lado, permite, através do trabalho de campo intensivo, o contacto direto e prolongado do professor / pesquisador com os alunos / sujeitos. Assim, este trabalho será desenvolvido a partir da intervenção e observação da prática letiva, sendo o aluno a fonte direta para a recolha de dados. Guenther (2006, p. 56) sugere que “observar uma criança nas suas ações e reações quotidianas é a maneira mais natural de conhecê-la e compreendê-la. É também uma estratégia muito empregada pelos professores com as crianças pequenas e alunos especiais.”

7. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, tendo em conta a problemática apresentada, o método de investigação e os objetivos definidos, recorrer-se-á à **observação naturalista** das aulas no intuito de recolher dados, que se encontram descritos nos diários de bordo. Opta-se por este tipo de observação pois, tendo um papel bem definido no contexto observado, assume-se funções ao nível da intervenção e da observação, procurando obter resultados nestas duas vertentes. Será privilegiada a observação direta do desempenho dos alunos, face às tarefas e estratégias implementadas, com vista ao melhoramento da capacidade linguística.

A observação naturalista reflete-se nos **diários de bordo**, que apresentam reflexões sobre cada sessão e sobre os desempenhos específicos dos alunos. Contemplam a descrição de todos os documentos, estratégias, atividades, recursos, comportamentos e atitudes dos alunos e reflexões feitas pelo investigador, ao longo da intervenção. Refletem, assim, a observação e são já uma reflexão na e sobre a ação, essenciais para criar novos saberes, novas formas de agir e novas metodologias de ensino (Alarcão, 1996). Os diários de bordo serão objeto de uma **análise de conteúdo**, “...a análise de conteúdo, mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação” (Esteves, 2006, p. 108).

Sobressaíram dos diários de bordo, as seguintes categorias; “Flexibilização e gestão flexível do currículo: um imperativo para a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com NEE” e “A centralidade das Inteligências Múltiplas na diferenciação de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem em crianças com NEE”, denotando-se assim a importância das Inteligências Múltiplas para a diferenciação e contexto de sala de aula. Da primeira categoria, ressaltam as seguintes subcategorias: “Trabalho colaborativo entre a docente titular, docente EE e outros técnicos”; “A importância da relação pedagógica”; “Flexibilização e gestão do currículo: um imperativo para a aprendizagem”. Da segunda categoria, “Modelos de leitura e de escrita”, “A importância das IM na promoção da leitura e da escrita”, “Diferenciação de estratégias e de contextos de aprendizagens” e “Diferenciação nos recursos”.

III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste ponto procedemos à apresentação e discussão dos resultados do projeto de investigação-ação que desenvolvemos junto de dois alunos com Necessidades Educativas Especiais. Este projeto teve como principal objetivo aferir se a mobilização das inteligências múltiplas tem impacto nas aprendizagens nomeadamente na promoção da leitura e da escrita.

Tal como referimos anterior, para a análise dos dados recolhidos nos diários de bordo, recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 1994; Vala, 2001). Partimos dos textos descritivos dos diários de observação participante que nos permitiram “ fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1952, citado por Carmo *et al.*, 1998, p.251). Numa primeira fase, efetuámos uma leitura flutuante com um certo grau de inferência, passo muito importante e que nos orientou na construção da grelha de análise.

Posteriormente, e tendo em conta os objetivos da investigação, o processo e o percurso reflexivo assim como a pergunta de partida, os objetivos deste trabalho e a análise sistemática e reflexiva e “certa sensibilidade” de quem investiga (Vala, 2001, citado por Prata, 2014, p. 69), emergiram duas categorias:

- Flexibilização e gestão flexível do currículo: um imperativo para a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com NEE
- A centralidade das Inteligências Múltiplas na diferenciação de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem em crianças com NEE

A primeira categoria apresenta 3 subcategorias e a segunda 4 subcategorias. Ambas têm um número significativo de indicadores que orientaram a análise e discussão de dados. No quadro seguinte apresentamos as categorias, as subcategorias e os respetivos indicadores emergentes.

Quadro 11 – Categorias, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo do projeto de investigação-ação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
FLEXIBILIZAÇÃO E GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO: UM IMPERATIVO PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM NEE	Trabalho colaborativo entre a docente titular, docente EE e outros técnicos	<i>Planificação conjunta</i>
		<i>Implementação do currículo</i>
	A importância da relação pedagógica	<i>Relação professor / aluno – a importância da emoção nas aprendizagens</i>
		<i>Interação verbal / dialógica e a importância do reforço positivo</i>
	Flexibilização e gestão do currículo: um imperativo para a aprendizagem	<i>Competências prévias do aluno</i>
		<i>Flexibilização do currículo tendo em conta os interesses / observações / emoções do aluno</i>
		<i>Flexibilização do currículo tendo em conta o perfil e ritmo de aprendizagem</i>
		<i>Interdisciplinaridade</i>
		<i>Avaliação formativa reguladora das aprendizagens do aluno</i>
		<i>Avaliação formativa da gestão e do desenvolvimento do currículo</i>
A CENTRALIDADE DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA DIFERENCIAÇÃO DE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM NEE	Modelos de leitura e de escrita	<i>Modelo ascendente (métodos sintéticos ou fonéticos)</i>
		<i>Modelo descendente (métodos analíticos ou globais)</i>
		<i>Modelo interativo (método multissensorial)</i>
	A importância das IM na promoção da leitura e da escrita	<i>Linguística</i>
		<i>Lógico-Matemática</i>
		<i>Espacial</i>
		<i>Musical</i>
		<i>Corporal-cinestésica</i>
		<i>Interpessoal</i>
		<i>Intrapessoal</i>
		<i>Naturalista</i>
	<i>Mobilização de várias inteligências</i>	
	Diferenciação de estratégias e de contextos de aprendizagens	<i>Trabalho personalizado</i>
		<i>Trabalho de pares</i>
		<i>Trabalho experimental</i>
		<i>Trabalho com as novas tecnologias</i>
		<i>Trabalho em contexto turma</i>
		<i>Trabalho noutros contextos de aprendizagem</i>
	Diferenciação nos recursos	<i>Fichas de trabalho</i>
		<i>Materiais manipuláveis / multissensoriais</i>
		<i>Jogos interativos</i>
		<i>Livros</i>
		<i>Material concreto / dia-a-dia</i>

Para a interpretação e discussão / análise dos resultados, adotamos a estrutura resultante da análise de conteúdo, apresentando cada uma das categorias, que abaixo passaremos a apresentar, analisar e discutir.

1. GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO: UM IMPERATIVO PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM NEE

A gestão flexível do currículo assumiu-se como uma categoria, como podemos verificar no quadro 12 porque para se atender a uma diversidade de inteligências, ritmos e vontades é fundamental ver o currículo como uma ferramenta flexível com vista à aprendizagem e ao sucesso. É crucial ter em conta os alunos e colocar as suas aprendizagens no centro das preocupações e da sua organização (Alves, 2017, p. 9), daí a importância da relação pedagógica. A escola terá pois de abrir espaço a práticas de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento humano, centrado numa lógica de trabalho colaborativo de professores.

Quadro 12 – Gestão Flexível do currículo: um imperativo para a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com NEE – primeira Categoria

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	SUJ	N.º UR
GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO: UM IMPERATIVO PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM NEE	Trabalho colaborativo entre a docente titular, docente EE e outros técnicos	<i>Planificação conjunta</i>	A	13
			B	19
		<i>Implementação do currículo</i>	A	13
			B	24
	A importância da relação pedagógica	<i>Relação professor / aluno – a importância da emoção nas aprendizagens</i>	A	16
			B	13
		<i>Interação verbal / dialógica e a importância do reforço positivo</i>	A	22
			B	19
	Flexibilização e gestão do currículo: um imperativo para a aprendizagem	<i>Competências prévias do aluno</i>	A	9
			B	3
		<i>Flexibilização do currículo tendo em conta os interesses / observações / emoções do aluno</i>	A	15
			B	18
		<i>Flexibilização do currículo tendo em conta o perfil e ritmo de aprendizagem</i>	A	18
			B	14
<i>Interdisciplinaridade</i>		A	10	
		B	7	
<i>Avaliação formativa reguladora das aprendizagens do aluno</i>	A	46		
	B	25		
<i>Avaliação formativa reguladora da gestão e do desenvolvimento do currículo</i>	A	16		
	B	10		

1.1. TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES E TÉCNICOS NA PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

Na gestão do currículo, o trabalho colaborativo entre docente titular, docente EE e outros técnicos assumiu um papel de especial importância e constituiu uma prática sistemática ao longo do projeto. Se repararmos as unidades de registos dos indicadores do quadro 12, verificamos que registaram em número elevado (sujeito A - 13 tanto na planificação conjunta como na implementação do currículo e sujeito B - 19 e 24 respetivamente). Verifica-se que o sujeito B apresenta mais unidades de registo que o sujeito A talvez pelo facto das aprendizagens do sujeito A estarem mais afastadas do currículo estipulado para o 1.º ano de escolaridade o que não acontece com o sujeito B. O sujeito A ainda tem competências a adquirir ao nível do pré-escolar, uma vez que praticamente não o frequentou.

Numa primeira dimensão, salientamos a importância inicial do trabalho conjunto entre os diferentes elementos da equipa multidisciplinar, nomeadamente da docente titular de turma, professora de Educação Especial, Terapeutas (da Fala e Ocupacional) e da Psicóloga, dimensões da **planificação conjunta** que permitiu uma articulação estreita em termos de complementaridade de conteúdos. O que era feito no apoio pedagógico personalizado era continuado nas aulas com a turma, assim como o trabalho da Terapeuta da Fala e da Terapeuta Ocupacional (no caso do sujeito A) e a Psicóloga na promoção de um ponto único: o desenvolvimento biopsicossocial do aluno. A título de exemplo, destacamos a complementaridade da equipa aquando da avaliação diagnóstica do sujeito A:

Tendo em conta a avaliação diagnóstica, foi acordado com a professora titular de turma e os restantes elementos da equipa (Terapeuta da Fala e Psicóloga) trabalhar-se a Oralidade, competência patente no currículo, do 1.º ano. Para isso criaríamos uma Google drive onde cada uma colocava o material usado com o aluno e iria dando conta dos avanços e retrocessos. (aula 1, sujeito A).

Saliente-se também a articulação estreita entre a professora titular e a docente de Educação Especial culminando na lecionação de aulas em regime de codocência, em ambos os sujeitos, tal como consta do excerto seguinte:

optámos por um trabalho de codocência indo ao encontro dos interesses do aluno – plantas, inserido no programa de Estudo do Meio, 1.º ano. A aula era planificada em conjunto. Sempre que necessário recorriamos a outro tipo de material e / ou estratégias, tendo em conta as características específicas do aluno. (aula 11, sujeito A).

A codocência é aqui entendida como “la unión de dos o más profesionales que compartan la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aulas que incluyen alumnos con diversas necesidades de aprendizaje” (Duk y Murillo, 2013, p.12). Nesse sentido, codocência entende-se como um apoio dentro da sala de aula, na qual o professor de educação especial entra no grupo-turma para realizar um acompanhamento concreto ao aluno NEE, complementar à função da docente titular de turma, realizando com este a planificação, auxiliando na execução da mesma e na avaliação. Destacamos igualmente a articulação estabelecida com a psicóloga em ambos os sujeitos. Por exemplo, no sujeito A, foram trabalhadas algumas questões emocionais que poderiam estar a bloquear a aprendizagem, tendo em conta as diretrizes delineadas pela técnica. “A situação da morte do pai será um elemento que bloqueia as aprendizagens do aluno, pelo que já foi um assunto abordado entre a equipa multidisciplinar e com a Encarregada de Educação, estando a psicóloga a trabalhar esta área.” (aula 5, sujeito A) Parece-nos que a articulação entre os vários elementos da equipa, suportado por um maior conhecimento dos alunos, contribuiu decisivamente para as suas aprendizagens, não apenas em termos de leitura e escrita, mas indo para além delas, por exemplo, a nível interpessoal (socialização) intrapessoal (conhecimento de si). Gerou-se assim, quase intuitivamente uma comunidade profissional de aprendizagem que se pode definir como “um grupo de pessoas que, de forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática, em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos” (Stoll, 2011 citado por Cabral, Alves, 2016, p. 56). Por outro lado, as modalidades de colaboração que desenvolvemos assumiram também uma outra dimensão, mais ligada ao nosso crescimento profissional enquanto docentes, uma vez que “ a colegialidade e a colaboração (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza... Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras” (Shulman, citado por Hargreaves, 1994, p. 210). Esta perspetiva que assumimos e defendemos contraria a tendência para o individualismo que continua a verificar-se com um número elevado de professores. Este isolamento confere uma certa privacidade aos professores e proteção relativamente ao exterior, mas, por outro lado, não permite que sejam desenvolvidas redes de apoio, *feedback* e elogio (Hargreaves, 1994). Identificamo-nos com esta perspetiva de cultura de colaboração, onde as relações de trabalho entre professores são, tendencialmente, espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento,

difundidas no tempo e no espaço. Por oposição, as culturas de colegialidade artificial são reguladas administrativamente, compulsivas, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço e previsíveis.

Apesar de não ter sido considerado um indicador, também se pode salientar a importância que assume a **relação entre os técnicos e a família**. É igualmente importante que a família e a escola se unam na criação de uma “aliança” com vista a conseguirem ajudar alunos, para se tornarem cidadãos ativos e capazes de agir na sociedade dos nossos dias. Para Tavares (1992, p. 54) “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte”, quer seja a família, a escola ou outras instituições. A escola deve manter sempre um diálogo vivo e permanente com todos os intervenientes no processo de formação e orientação dos alunos. Deste modo, Marques (1991, p. 68) afirma que os “pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e que comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia e apreço”. A colaboração das famílias e de outros recursos na escola constitui um fator fundamental para o desenvolvimento das crianças. Daí que, sempre que necessário, reunimos com a Encarregada de Educação para articularmos estratégias, no sentido de criar pontes entre a escola e a família, apoiando e auxiliando o aluno no seu crescimento global.

De facto, já não era a primeira vez que eu e a professora titular nos apercebíamos que o aluno via filmes de terror. Por isso, agendámos com a Encarregada de Educação uma reunião no sentido de a alertar para esta situação, envolvendo-a no processo ensino-aprendizagem. (aula 9, sujeito A)

A planificação conjunta entre as docentes, assim como com os técnicos (sempre que possível) foi elaborada tendo em conta a **implementação do currículo**.

O currículo, numa conceção restrita, é considerado como um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino, daí ter-se em conta o Programas e Metas das três áreas basilares: Português, Estudo do Meio e Matemática, para o 1.º ano, a par com as Expressões Artísticas e Físico-Motoras e a Oferta Complementar, Educação para a Cidadania. Numa conceção mais alargada, pode ser definido como um conjunto de experiências educativas, “conjunto de ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela” (Zabalza, 1992, p. 87).

Segundo a nossa perspectiva, as indicações emanadas do Ministério da Educação devem ser um meio para permitir aprendizagens sociais, interpessoais, científicas, funcionais,

linguísticas, éticas, entre outras, necessárias para todos os cidadãos, num determinado espaço e tempo.

Numa sociedade dinâmica e com um futuro incerto, não podemos continuar a conceber o currículo como um modelo único, universal, uniforme, concebido pelo Ministério da Educação. Nesta perspetiva, para Roldão (1999), um novo entendimento do currículo passará pelo equilíbrio entre o currículo nacional, definido a nível central, e a diferenciação curricular, ao nível de cada escola. Neste item, destaque-se por exemplo a importância que teve o apoio pedagógico personalizado no reforço de competências trabalhadas em contexto de sala de aula, relativamente ao sujeito B (aula 1), diferenciando o trabalho. A título de exemplo, recorde-se a planificação do caso ortográfico <s> que foi feito conjuntamente com a docente titular de turma / docente de Educação Especial, tendo em conta o perfil do sujeito B (aula 3).

Na linha de pensamento de Stenhouse (1987), o currículo é entendido não como um produto ou um resultado acabado, mas como um processo a ser desenvolvido e interpretado pelos professores de diferentes modos e em contextos diversificados. Assume-se, assim, a atitude crítica do professor, que procura estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, aplicando-a em função das características dos alunos e do contexto, tal como preconiza a teoria prática, proposta por Kemmis (1988). Daí que para o sujeito A tenhamos tido em conta as competências definidas no currículo do Pré-escolar, diferenciando o trabalho. O sujeito A, por exemplo, necessita de mais tempo para trabalhar a oralidade, pelo que terá de trabalhar a leitura e a escrita um pouco mais tarde que os colegas. É fundamental haver flexibilização curricular para que seja respeitado o ritmo de todos e de cada aluno. “Aproveitámos para dar algumas noções espaciais, conteúdo da área de Matemática (Localização e orientação no espaço) assim como do Pré-escolar (Geometria). Utilizámos os animais para a aquisição deste conteúdo.” (aula 8, sujeito A)

Destaque-se que, em termos de Português, não se teve apenas em conta o Programa e as Metas definidas para o 1.º ano de escolaridade, mas também o Plano Nacional de Leitura e as orientações do PNEP (Programa Nacional do Ensino de Português): “A aula foi planificada com vista à elaboração de uma atividade de escrita criativa de acordo com o PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português). Esta aula seria mais direcionada para a escrita orientada, partindo de frases-chave.” (aula 12, sujeito B)

Os conteúdos relacionados com o Estudo do Meio eram uma forma de promover a leitura e a escrita, assim como os de Matemática criando uma interdisciplinaridade entre os mesmos.

Referimos também outros tipos de revestimento, (conteúdo lecionado em contexto de sala de aula), indo ao encontro do programa de Estudo do Meio, 1.º ano. Introduziu-se a palavra *anfíbio*, explicando-se o seu significado, articulando o programa de Estudo do Meio e Português. (aula 3, sujeito A)

Tal como observamos pela análise, verificamos, no nosso entender, que a planificação conjunta entre os diferentes elementos da equipa multidisciplinar que acompanham o aluno revelou-se fundamental para a sua evolução em termos de aprendizagem. Só neste ambiente de articulação se poderá realizar um trabalho colaborativo, tendo em conta não apenas o Programa e Metas definidas emanadas pelo Ministério da Educação, mas fundamentalmente a especificidade de cada aluno, o seu perfil, tendo em conta as suas potencialidades e *deficit*, num trabalho de diferenciação pedagógica.

1.2.A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DA EMOÇÃO E DO REFORÇO POSITIVO

Tendo por base os resultados apresentados no quadro 12, a **relação professor / aluno – a importância da emoção nas aprendizagens** é um indicador que assumiu um especial destaque em ambos os sujeitos pelo elevado número de unidades de registo que apresenta (16UR e 13UR, respetivamente para o sujeito A e B) assim como e a **interação verbal / dialógica e a importância do reforço positivo** (22UR e 19UR, para os sujeitos A e B). Foi mais notório no sujeito A talvez porque com o sujeito B foram realizadas mais aulas de codocência com a professora titular de turma (4) do que com o sujeito A (2). Assim sendo, a relação professor / aluno acaba por não ser só entre o discente / professora de educação especial, mas alarga-se a outros contextos e a outros elementos educativos.

A relação que estabelecemos com os alunos foi construída com base num ambiente de aprendizagem rico em estímulos emocionais e situações afetivas constantes para consolidar o apoio emocional. Tentou-se construir uma relação em sentimentos de positividade, apreço e afeto, talvez porque nos parece que a cultura do afeto é primordial para a aprendizagem (aula 1, sujeito A). Se a criança se sentir segura, se sentir que nos preocupamos com ela, se reforçarmos o reforço positivo, sem cair no exagero, a criança tende a seguir esta linha. É uma impressão nossa enquanto

investigadora. “Como referia, há alguns anos, Miguel Santos Guerra, a escola está sempre a perguntar aos alunos o que sabes sobre isto e aquilo, mas nunca lhe pergunta (nem se preocupa) como te sentes.” (Alves *et al.*, 2016, p. 4).

De facto, o apoio pedagógico personalizado por ser lecionado num contexto de um para um criava espaço para falarmos das vivências pessoais, para partilharmos medos e alegrias. Parece-nos que a associação das aprendizagens a contextos pessoais acaba por fortalecer a relação pedagógica, como nos é referido na aula 8, sujeito A. Sobressai a importância da afetividade no contexto da aprendizagem. A criação de uma relação de proximidade e de empatia com ambos os sujeitos explorando as inteligências interpessoal e intrapessoal revelou-se fundamental para tornar as aprendizagens efetivas. A cimentação desta relação passa por momentos de contacto físico e de contacto ocular. Tal como registámos na aula 7, o sujeito B pediu-nos um abraço talvez porque os pais se encontram em França e sentiu em nós um porto de abrigo. Damásio (2003) confirma a importância que os fenómenos emocionais se revestem para a atividade cognitiva, nomeadamente, em termos da perceção, do planeamento, do raciocínio, da aprendizagem, da memória e da tomada de decisão. E esta noção faz com que “os professores configurem toda a sua ação educativa numa dimensão socio afetiva, pois esta está indissociavelmente ligada à inteligência / cognição.” (Cabral, 2016, p. 51).

Na efetivação desta relação, tentámos ir ao encontro dos interesses do aluno para o motivar para as aprendizagens: “A fim de criar uma relação professor / aluno mais estreita, fomos ao encontro da temática dos animais, que é uma das suas preferidas. Falámos então de alguns animais que gostava que se iniciavam por “f”.” (aula 1, sujeito B).

Neste projeto tentámos seguir uma linha de orientação que vai ao encontro de uma “estrutura curricular [baseada] nas necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem mediante a interação e envolvimento ativo com os saberes disciplinares para um conhecimento mais integrado (Palmeirão, 2017, p. 5).

Nesse sentido, tentámos planificar várias atividades que permitissem a criação de um ambiente menos formal com brincadeiras que envolviam músicas, jogos de mãos, jogos de tabuleiro e danças explorando as inteligências musical, corporal-cinestésica, espacial sempre com o fim último de criar um ambiente securizante em que o aluno goste de estar. A título de exemplo, destaque-se a introdução de um fantoche amigo como forma de motivar o sujeito B para as tarefas de leitura e de escrita, tarefas para as quais já apresentava alguns comportamentos de rejeição (aula 1, sujeito B). Com este

tipo de atividades, tentámos anular sentimentos de rejeição e de negatividade, associando as aprendizagens a sentimentos de alegria, de positividade (aula 1, sujeito B). O jogo, quando encarado numa perspetiva pedagógica, permite trabalhar uma panóplia de dimensões de aprendizagem a ele associadas. Smole *et al.*, (2007) referem que o jogo pode facilitar o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia das crianças, por permitir que as mesmas ultrapassem os seus receios face ao erro. Por sua vez, Freire (2002) acrescenta que o professor pode utilizar o jogo como uma ferramenta de superação de dificuldades e como estratégia de introdução e consolidação de conceitos. O recurso a jogos permite igualmente manter os sujeitos motivados, aliciando-os para as aprendizagens.

A relação pedagógica que tem como veículo impulsionador a interação verbal, baseada em valores de afeto e empatia, permitiu-nos um conhecimento mais vasto dos contextos em que os alunos se localizam. A título de exemplo, remetemos para a aula 3, em que o sujeito A vai referindo uma situação familiar e emocional que o perturba e desequilibra que o afeta profundamente.

Também a interação verbal, vista numa outra perspetiva, serve os nossos objetivos na promoção de competências linguísticas, uma vez que permite estimular, corrigir e aperfeiçoar o discurso dos discentes. Neste contexto, a interação verbal permitiu a construção do conhecimento, considerando este processo como uma prática social mediada pela palavra e pelo outro, observando a negociação de sentidos entre professora e os alunos e as estratégias discursivas utilizadas para articular o conhecimento dos alunos em sistema de explicação. Permitiu igualmente fazer-nos refletir acerca da nossa prática docente, uma vez que, ao recorrermos ao método interrogativo, fomos aferindo se o aluno entendia ou não, levando-nos a alterar ou reformular a nossa planificação em função desse *feedback* (Gouveia, 2008).

Foi também através do diálogo que nos permitiu a estimulação e a promoção da inteligência intrapessoal. Recorriámos, sempre que nos parecia adequado, ao reforço positivo com o intuito de melhorar a autoestima e promover um autoconceito positivo dos discentes, uma vez que a vida escolar exerce uma influência decisiva na configuração do autoconceito, que acompanhará a pessoa ao longo de toda a sua vida (Alcántara, 2000). Notámos que ambos os sujeitos tinham uma imagem negativa de si mesmos, como podemos verificar em frases como esta: “- Ó Cristina, mas olha que eu porto-me muito mal! Penso que se refere ao comportamento em contexto da sala de aula, notando-se uma imagem negativa de si mesmo.” (aula 3, sujeito B).

Pretendia-se que os alunos se sentissem mais confiantes nas suas capacidades e assim pudessem melhorar o seu autoconceito, tendo repercussões no desempenho escolar. Daí que se tenha recorrido ao reforço positivo, referindo que a leitura é um mecanismo que se vai aprendendo a fim de o estimular para este tipo de aprendizagem (aula 2, sujeito B). Acreditamos que, para o professor conseguir fomentar nas crianças, o gosto pela aprendizagem, é fundamental que o mesmo trabalhe a sua autoestima, pois o aluno que tem pouca confiança em si acaba por desinvestir na escola, partindo do pressuposto que não irá conseguir. Pensamos que provavelmente, ninguém aprende sem autoestima. A autoestima é uma atitude básica que determina o comportamento e o rendimento escolar do aluno. A promoção da autoestima dos alunos, através da valorização das diferenças, dos contributos e de uma promoção do respeito e do gostar de si, por meio de relações positivas e da capacidade de comunicação é um aspeto muito presente ao longo desta intervenção, recorrendo à inteligência intrapessoal. Quanto maior for a sua autoestima, mais facilmente aprenderá, pois as aprendizagens ficam associadas a sentimentos positivos. Daí que tenhamos utilizado os desenhos realizados pelo sujeito A para a elaboração das fichas, valorizando o seu trabalho (aula 6, sujeito A). De acordo com Quiles e Espada (2007, p. 22) “Os sucessos pessoais favorecem uma boa autoestima.” Diversas investigações têm mostrado que uma forte autoestima associada a experiências de sucesso facilita a aprendizagem e aumenta a confiança e o entusiasmo na abordagem de novas tarefas, refletindo-se no comportamento em contexto de sala de aula. Daí que os comportamentos de desafio apresentados pelo sujeito B tenham diminuído, ponto referido pela professora titular de turma (aula 10). Acreditamos que essa alteração do seu comportamento possa ter a ver com a autoestima, criando igualmente uma conjuntura mais favorável para as aprendizagens.

Podemos concluir que a relação pedagógica, terceiro princípio de diferenciação de Perrenoud (2000a), assumiu uma importância fundamental em todo este processo, tanto no que se refere aos impactos junto dos sujeitos como em nós próprios, dados que legitimam a perspetiva de que “é inútil pensar a diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo, pois aí importam também emoções e relações intersubjetivas” (Duarte, 2004, p. 46). Parece-nos, então, que a relação pedagógica é muito importante em qualquer processo de ensino-aprendizagem. A criança aprende, se estiver envolvida, se se sentir abraçada no processo de aprender. E esta relação cimta-se em sentimentos de positividade, no reforço positivo veiculados através de um diálogo menos formal e

mais familiar, intimista e afetuoso, particularmente em crianças de tenra idade (1.º ciclo).

1.3.A IMPRESCINDIBILIDADE DA FLEXIBILIZAÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO

De acordo com o quadro 12, “A flexibilização e gestão do currículo: um imperativo para a aprendizagem” foi uma das subcategorias em análise. Ainda tendo em conta o mesmo quadro, nela se destacaram vários indicadores: Competências prévias do aluno (sujeito A: 9 UR; sujeito B: 3 UR), Flexibilização do currículo tendo em conta os interesses / observações / emoções do aluno (sujeito A: 15 UR; sujeito B: 18 UR); Flexibilização do currículo tendo em conta o perfil e ritmo de aprendizagem (sujeito A: 18 UR; sujeito B: 14 UR), Interdisciplinaridade (sujeito A: 10 UR; sujeito B: 7 UR). Também se destacaram os indicadores referentes à avaliação: Avaliação formativa reguladora das aprendizagens do aluno (sujeito A: 46 UR; sujeito B: 25 UR) e Avaliação formativa da gestão e desenvolvimento do currículo (sujeito A: 16 UR; sujeito B: 10 UR). Estes indicadores revelam-nos que a flexibilização e gestão do currículo devem ser realizadas tendo em conta vários olhares, múltiplas perspetivas, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

A organização da escola para a educação diferenciada passa em particular pelo currículo, um caminho que se pretende que todos os alunos percorram, que terá de ser individualizado, uma vez que os alunos não partem todos do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar (Cadima, 1997), tendo por isso em conta as competências prévias de cada aluno. Por exemplo, o facto do sujeito A ter poucas competências em domínios ligados a aspetos do currículo, fez com mobilizássemos mais recursos para pudessem colmatar esta lacuna (aula 10).

É determinante flexibilizar o currículo em função dos seus interesses, das suas observações e emoções (daí a quantidade de UR tanto no sujeito A: 15 UR como no sujeito B: 18) e também tendo em conta o perfil e o ritmo de aprendizagem (como confirmam as UR - sujeito A: 18; sujeito B: 14). Por exemplo, verificámos que o sujeito B necessita de mais tempo para a aquisição do programa do 1.º ano, pelo que é imperativo adequar esse programa ao perfil desse aluno. Formosinho (1988) e Peretti (1986) têm chamado a atenção para a necessidade de mais tempo para individualizar os percursos, ajustar os ritmos de ensino e aprendizagem, gerar combinatórias de grupos, estratégias, avaliação formadora, que incrementam lógicas de sucesso. Por isso, é

necessário individualizar o percurso do aluno, ajustar os ritmos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, tendo em conta as dificuldades sentidas pelo sujeito B na aprendizagem das letras, optámos por ser um reforço / antecipação dos conteúdos das aulas da docente titular, tentando sempre individualizar o percurso tendo em conta o seu perfil e ritmo de aprendizagem. É fundamental “uma gestão mais inteligente do currículo comum que passa por uma mediação mais atenta do estágio de desenvolvimento dos alunos, por uma gestão mais diferenciada dos tempos e dos modos de fazer aprender, uma avaliação formadora mais eficaz (...)” (*Ibidem*, p. 56)

O comportamento dos alunos perante as atividades também foi um indicador que nos permitiu refletir sobre a prática letiva e reformular a planificação. Sendo este um projeto de investigação-ação:

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. (Coutinho *et al.*, 2009, p. 358).

No fundo, foi a partir da leitura do comportamento dos alunos e das leituras aos processos dos mesmos que adequámos e flexibilizámos todo o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, sabendo que o sujeito B apresenta um diagnóstico de PHDA, foi crucial haver momentos de descanso para que não ficasse agitado, assim como o desenvolvimento de atividades lúdicas que permitissem a libertação de *stress*, criando um ambiente menos formal como a criação de sons de animais (onomatopeias) que tivessem o som [s] e depois outros animais que ele conhecesse (aula 3).

O currículo tem de ter sempre em conta a transversalidade dos conteúdos, atravessando-os e perpassando-os, com o fim último de promover o desenvolvimento integral da criança. Foi nesta perspetiva que fomos articulando os conhecimentos das várias disciplinas que compõem o currículo comum do 1.º ano promovendo a interdisciplinaridade, que também foi um indicador que sobressaiu (sujeito A: 10 UR; sujeito B: 7 UR). Aproveitávamos o conteúdo de Estudo do Meio - alimentação dos animais da quinta para promover a oralidade entrecruzando duas áreas de conhecimento (aula 4, sujeito A). Também nas aulas do sujeito B, a par com a promoção da consciência fonológica, procedemos a contagens progressivas e regressivas até 30, aproveitando para introduzir a sequência ordinal, recorrendo à expressão plástica (recortes e colagens) que vai ao encontro dos interesses do aluno (aula 5, sujeito B), criando um ambiente interdisciplinar, entrecruzando várias áreas de conhecimento.

Além disso, tendo a escola uma oferta complementar relacionada com a Educação para a Cidadania, aproveitámos algumas leituras para a promoção de valores, a partir de livros como “A girafa e o crocodilo” recomendado para apoio a projetos relacionados com a cidadania, articulando as áreas de Português e Educação para a Cidadania (aula 9, sujeito A). Partilhamos a ideia de que a escola deve veicular valores e que os professores devem empenhar-se num trabalho construído sobre propósitos morais, “num trabalho de intervenção directa juntos dos seus alunos” (Fullan, 1993 citado por Caetano, 2004, pp. 30 – 32).

A avaliação foi sempre a forma de regular todo este processo, não só relativamente às aprendizagens realizadas pelos alunos, como também como forma de nos orientar relativamente à gestão e ao desenvolvimento do currículo.

Entendemos avaliação **formativa reguladora das aprendizagens do aluno** como um processo para a obtenção de informações em contexto escolar, com vista à melhoria das realizações dos alunos enquanto atores do sistema educativo, sendo um indicador analisado com inúmeras UR (sujeito A: 46 UR; sujeito B: 25 UR). Sendo assim, importa encarar o estudo do processo avaliativo através do espectro das aprendizagens efetuadas pelos alunos. Entendemos, pois, que esse espectro não é redutível à mera quantificação do desempenho, desenquadrada do objeto de avaliação, dos propósitos da aprendizagem e da natureza dos respetivos conteúdos e programas. Interiorizar esta realidade pressupõe, quanto a nós, duas pré-condições de natureza relacional: promover ambientes educativos suscetíveis de aumentar a comunicação, diminuindo os níveis de desconfiança existentes entre os diversos atores, facilitando a mudança, fomentando a autocrítica e o desenvolvimento pessoal (Haymans & Napier, 1979) e aumentar o progresso e o crescimento do aluno individualmente e do sistema em que se insere (Santrock, 2008). A avaliação só tem sentido se acompanhar todo o processo, nas diferentes dimensões e contextos, ou seja, é necessário e fundamental incorporá-la em todo o trabalho letivo. Avaliar é um ato natural e espontâneo. Desde o seu início, como elemento regulador do processo, de modo a que não tenha apenas funções de verificação de resultados finais, mas também de reorientação dos processos pedagógicos. (Madureira & Leite, 2004). A este conceito de avaliação, associa-se o *feedback* corretivo, através do conhecimento dos resultados da aprendizagem, como se verifica na aula 9, em que o sujeito A responde a algumas questões revelando compreensão do texto, mostrando um grande salto qualitativo, situação que foi dita ao aluno. Assim, a avaliação como processo de regulação das aprendizagens dos alunos foi realizada com

base na observação direta, avaliando os vários domínios de aprendizagem, através dos vários trabalhos realizados pelos alunos (em anexo) valorizando todo o processo de aprendizagem, numa perspetiva de avaliação formativa, de forma a garantir o sucesso porque “A avaliação deve ser uma rotina na atividade da sala de aula em vez de uma interrupção da mesma.” (NCTM, 2007, p.24). Por exemplo, no sujeito A contemplou-se os domínios da oralidade (participação); das atitudes e valores (comportamento em situação de trabalho individual e cooperativo, interesse, empenho, sentido de responsabilidade, autonomia) e do domínio escrito (fichas de trabalho, desenho, escrita do nome) e aquisição de pré-requisitos (recorte). E do ponto de vista avaliativo, foi um aluno que fez um percurso bastante positivo, ao longo do projeto de investigação-ação. Assim, enfatizámos sempre a avaliação formativa, uma vez que:

“é a informação fornecida pela avaliação que permite graduar o ensino, ajustando-o a ritmos e estilos de aprendizagem diferentes e a necessidades individuais. Se as mesmas competências básicas têm de ser adquiridas por todos os alunos, no final de cada ciclo, tal não implica forçosamente que os recursos para aí chegar sejam os mesmos e, portanto, que a avaliação contínua se processe da mesma forma e com os mesmos parâmetros.”

(Madureira & Leite, 2004, p. 94)

Diferenciar e diversificar instrumentos e formas de avaliação é uma condição imprescindível para monitorizar e regular todo o processo de aprendizagem. É necessário, pois, realizar uma avaliação coerente com os princípios da inclusão: participação e aprendizagem.

Una evaluación continua, flexible y dinámica, que acompañe todo el proceso de enseñanza aprendizaje y tenga como propósito fundamental proporcionar información – al inicio, durante y al final del proceso –, para la toma de decisiones. Es decir, que permita conocer el punto de partida de los alumnos con relación con los aprendizajes esperados, retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza acorde a las características y necesidades de los estudiantes, y comprobar si se han logrado o no, y en que medida, los aprendizajes. (Murillo & Duk, 2012, p. 11)

A avaliação formativa da gestão e desenvolvimento do currículo assumiu um papel de destaque para a flexibilização pois, ao observarmos as dificuldades dos alunos, planificávamos em função da colmatação dessas dificuldades, daí ter sido um indicador também destacado como se verifica no quadro 12 (sujeito A: 16 UR; sujeito B: 10 UR). Para progredirmos, é necessário olharmos para o que fizemos ou estamos a fazer de modo a percebermos se está bem ou menos bem e podermos então corrigir o percurso das aulas, em conformidade. Daí que, numa das aulas, se tenha alterado a planificação

da aula, recorrendo ao computador perante a dificuldade sentida pelo aluno na escrita de palavras (aula 10, sujeito A).

Podemos concluir que convergimos, pois, no conceito de avaliação como índice de organização escolar (Catela & Vasconcelos, 1979), que vincula a relação existente entre o processo avaliativo, o currículo formal e a metodologia de ensino, acreditando-se que nenhuma destas três componentes essenciais do processo educativo possa ser tratada isoladamente ou alterada sem acarretar a modificação dos outros dois. Ao flexibilizar o currículo, construiu-se um percurso de aprendizagem em diferentes áreas, rompendo com a pedagogia transmissiva e recolocando verdadeiramente o aluno no centro da ação educativa (Perrenoud, 2000).

2. A CENTRALIDADE DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA DIFERENCIAÇÃO DE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM NEE

As inteligências múltiplas são o foco do nosso trabalho, pelo que teriam de ser necessariamente uma categoria em análise. Dela emergiram quatro subcategorias que põem em evidência a necessidade de diversificação de recursos, estratégias e modelos de leitura e escrita com vista à aprendizagem da leitura e da escrita.

Quadro 13 – A centralidade das Inteligências Múltiplas na diferenciação de metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem em crianças com NEE – segunda categoria

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	SUJ	N.º UR	
A CENTRALIDADE DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA DIFERENCIAÇÃO DE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM NEE	Modelos de leitura e de escrita	<i>Modelo ascendente (métodos sintéticos ou fonéticos)</i>	A	5	
			B	19	
		<i>Modelo descendente (métodos analíticos ou globais)</i>	A	14	
			B	1	
			<i>Modelo interativo (método multissensorial)</i>	A	1
				B	1
	A importância das IM na promoção da leitura e da escrita		<i>Linguística</i>	A	10
				B	9
			<i>Lógico-Matemática</i>	A	9
				B	5
			<i>Espacial</i>	A	4
				B	4
			<i>Musical</i>	A	10
				B	9
			<i>Corporal-cinestésica</i>	A	22
				B	10
			<i>Interpessoal</i>	A	6
				B	9
			<i>Intrapessoal</i>	A	10
				B	4
			<i>Naturalista</i>	A	9
				B	5
			<i>Mobilização de várias inteligências</i>	A	24
				B	25
	Diferenciação de estratégias e de contextos de aprendizagens		<i>Trabalho personalizado</i>	A	7
				B	5
			<i>Trabalho de pares</i>	A	3
				B	2
			<i>Trabalho experimental</i>	A	4
				B	0
			<i>Trabalho com as novas tecnologias</i>	A	8
				B	10
		<i>Trabalho em contexto turma</i>	A	3	
			B	6	
		<i>Contextos de aprendizagem</i>	A	3	
			B	4	
Diferenciação nos recursos		<i>Fichas de trabalho</i>	A	8	
			B	10	
		<i>Materiais manipuláveis / multissensoriais</i>	A	16	
			B	9	
		<i>Jogos interativos</i>	A	3	
			B	1	
		<i>Livros</i>	A	7	
			B	3	
		<i>Material concreto / dia-a-dia</i>	A	4	
			B	12	

2.1.A PRESENÇA DOS MODELOS DE LEITURA E DE ESCRITA NA NO TRABALHO REALIZADO

Não se pretendia com os **modelos de leitura e escrita** destringir se há um ou outro melhor. Relativamente a esta situação, podemos referir que o melhor método é aquele que originar menos dificuldades aos alunos. De acordo com o quadro 13, o sujeito A destacou-se a utilização do método descendente (método analítico ou globais) (14UR) enquanto para o sujeito B destacou-se o recurso ao método sintético ou fonético (19UR) e ao método interativo (2UR).

Com o sujeito A foi desenvolvido um trabalho que incidia no método global, não descurando, contudo, o método sintético. Na primeira aula e já depois de uma avaliação diagnóstica, verificamos que o aluno ainda não sabia escrever, escrevia apenas o nome e nem sempre de forma correta (“o aluno ainda não sabe escrever. Escrevia apenas o nome, e nem sempre de forma correta.” – aula1) e que era crucial trabalhar a oralidade porque o aluno tinha acesso a um vocabulário reduzido, construindo frases telegráficas e nem sempre corretas do ponto de vista sintático. Por esse motivo, uma vez que o sujeito A foi essencial trabalhar com ele a noção de frase, palavra e sílaba, como se verifica na aula 4, em que se pediu que contasse o número de palavras em cada uma das frases. A criança foi assim guiada nesse trabalho de análise de língua oral, para depois entender o funcionamento da sua vertente escrita. Ao longo da intervenção fomos trabalhando a noção de frase, palavra, letra, dividindo as palavras de forma silábica com o intuito de levar o aluno a manipular o material escrito. Trabalhamos o vocabulário, através de família de palavras, hiperónimos / hipónimos, potenciando no aluno conhecimento linguístico através da construção de frases corretas tanto do ponto de vista sintático como semântico, recorrendo a absurdos, a imagens incompletas, descrição de imagens, jogos de madeira, puzzles.

O nosso trabalho foi também até à noção de grafema, pois o aluno estando a frequentar o 1.º ano pela segunda vez, demonstrava algum conhecimento de algumas letras. Por isso, também acedemos ao método sintético. Na aula 1, refere associar a letra ao som de “a, e, i, o, u, p, h, s, t, r, f.”, pelo que tentámos sempre recorrer a estes conhecimentos para promover outras aprendizagens. Segundo alguns autores para a aprendizagem da leitura e da escrita, a criança tem primeiro de dar-se conta do carácter discreto e segmental da fala, isto é, de que as frases são compostas por palavras, as palavras por

sílabas e estas, por sua vez, por unidades menores que são os fonemas. Por outras palavras, para aprender a ler, “ela tem de possuir algumas competências de análise da língua oral para estar atenta aos sons das palavras de forma explícita e focada...” (Viana, 2006, pp. 48 e 49). E assim, nesse sentido, também foram trabalhados sons associados a grafemas.

A leitura foi estimulada recorrendo a livros de vários formatos, desde livros com texturas com apenas uma palavra como livros com puzzles já com uma história, solicitando ao aluno a organização das histórias a partir de imagens chave.

A partir de uma temática do seu interesse (animais), utilizando o método natural que é uma vertente do método global, o aluno começou a escrever palavras. Este método utiliza a própria linguagem da criança, ou seja, “o progresso na leitura e na escrita não dependerá, segundo este método, da aprendizagem das sílabas, de fonemas ou de exercícios sistemáticos, mas sim do que naturalmente for surgindo da experiência do aluno.” (Bautista, 1993, p. 129). Recorrendo à legendagem de desenhos elaborados pelo aluno (aula 3: “Fez então a girafa, mas também quis desenhar uma casa para a girafa dormir. (...) aprendeu a escrever as palavras – girafa e casa, utilizando o método global, partindo de contextos que faziam sentido para o aluno. Desta forma, o aluno interioriza uma escrita que tem a ver com as suas vivências.”) Este trabalho de escrita era sempre realizado em complementaridade com a oralidade e a leitura ativando as várias inteligências múltiplas. Depois da aquisição de duas palavras, começámos a trabalhar as frases. Assim, na aula 4, o aluno começou já a escrever algumas frases simples “É a girafa. É a casa.”, mostrando que o aluno começa a associar as aprendizagens a sentimentos positivos e de algum orgulho “– Hoje vou dizer à minha mãe que já sei escrever, Xitina!”.

Depois desta aprendizagem, passámos a aprendizagem de verbos para poder começar a escrever frases com mais vocabulário (aula 6 “a ficha pretendia levar o aluno a compreender e memorizar palavras que denotam ação (verbos) que têm a ver com o dia-a-dia da criança: lavar, comer, correr e escrever.” Desta forma, o aluno adquiriu 6 palavras e faltavam ainda alguns nomes e adjetivos para a criação de frases simples. A partir das imagens reais, tentou-se que o aluno fosse ao encontro de alguns nomes que caracterizassem as imagens. Assim, a partir do recorte de palavras, o aluno leu globalmente “A girafa come folhas”, “O gato lava-se com água” e “A casa é rosa” que foram escolhidas pela investigadora (aula 8). O próximo passo seria a escrita de frases pelo aluno, tendo em conta as palavras dadas acerca das emoções (triste, zangado,

alegre, apaixonado, medo) e nas aulas 9/10, a propósito da temática das emoções, o aluno escreveu frases, tendo em conta as emoções refletidas nos símbolos SPC - “O menino está triste” e “O menino tem medo”, referindo também o seu estado de espírito - “Eu estou alegre”. Estas frases foram também escrita no pc, recorrendo às novas tecnologias, o que se verificou ser um facilitador na aprendizagem.

Culminámos esta intervenção, com a inclusão do aluno em contexto de sala de aula, juntamente com os seus pares, onde, com a intervenção das docentes e a adequação das atividades ao seu perfil e apoio do aluno tutor, o discente conseguiu aceder aos mesmos conteúdos que os pares, relativamente às plantas (Estudo do Meio), revelando melhorias na sua atenção / concentração, na sua capacidade de memorização e na sua leitura / escrita. Na última ficha realizada “o aluno mostrou ter adquirido conhecimento, recortando as palavras e colando-as no local correto, revelando brio na realização das tarefas.” (aula 12).

Com o sujeito B foi feito igualmente um trabalho de colaboração com a docente titular de turma, antecipando ou reforçando a aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma, indo ao encontro de uma das características do apoio pedagógico personalizado. Tendo em conta a avaliação diagnóstica do aluno, o mesmo apresentava PHDA em comorbilidade com défice fonético-fonológico. Foi fundamental, portanto, trabalhar a atenção / concentração e a consciência linguística definida como uma capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular conscientemente (mover, combinar, suprimir) de uma forma voluntária e controlada. Esta capacidade foi desenvolvida através de certos jogos sonoros, como trava-línguas (aula 7), textos rimados / poemas (aula 8, sujeito B), lengalengas (aula 11), recorrendo não apenas à leitura, mas também ao canto da mesma, explorando as inteligências musical e linguística, assumindo um papel importante na descoberta da estrutura fonética da palavra e dos elementos sonoros das palavras orais. Assim, foram usadas tarefas de discriminação auditiva de palavras (aula 3), de reconstrução fonémica e silábica (aula 2), de segmentação fonémica ou silábica, de contagem de sílabas (aulas 1 e 5), de rimas, e tarefas relativas a produções escritas inventadas (aula 12) que depois se repercutiram no melhoramento em termos de leitura e da escrita.

A manipulação do material escrito foi realizada a partir de material muito diversificado, utilizando o próprio corpo do aluno para o desenho de letras, recorrendo a letras com texturas, tablet, livros em tamanho A3, imagens, jogos de tabuleiro, loto (*scrabble*), entre outros. Esta manipulação de material diversificado foi muito importante uma vez

que, tendo em conta o seu diagnóstico, o aluno para manter a sua atenção necessitava de uma diversidade de atividades e materiais, uma vez que se fossem atividades de repetição, o aluno desinvestia. Neste contexto, a mobilização das várias inteligências revelou-se crucial para o sucesso educativo nas áreas da leitura e escrita, pois só assim conseguimos que o aluno mantivesse a sua atenção.

O trabalho de escrita e de leitura iniciou-se com a associação da letra / som, incidindo nos padrões ortográficos / casos de leitura, recorrendo a metodologias multissensoriais que envolvem mais do que um sentido, como o método fonomímico e o método Dolf.

Esta associação letra / som feita em termos orais, servia igualmente para a promoção do vocabulário e para o melhoramento da expressão oral (aula 1 - “Falámos então de alguns animais que gostava que se iniciavam por “f”. Falámos da foca, onde vivia e o que comia”), era sempre complementada com a parte de leitura e escrita, levando o aluno a reconhecer a letra nas palavras e a adquirir vocabulário (aula 1 - “Depois pedi-lhe que identificasse os vários objetos começados por “f” e lesse as mesmas palavras. O aluno foi identificando os objetos iniciados por “f” e lendo as palavras, associando-as às imagens”). A realização de atividades multissensoriais permitiu que o aluno descobrisse com prazer e o entusiasmo a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto e, degrau em degrau, progredisse nas competências da leitura e da escrita, como verificamos nesta UR:

“Depois exploramos o relevo da letra <s> presente no caderno sensorial e pediu para se levantar e desenhar o <s> no ar, promovendo a inteligência corporal-cinestésica. Todas as tarefas que estejam relacionadas com texturas são do agrado do aluno, pelo que passou o dedo na letra com atenção. Ouvimos a música relacionada com este método, ativando a inteligência musical e criando momentos que acabam por fortalecer a relação professor / aluno e indo ao encontro dos interesses do aluno.” (aula 3)

Em termos de leitura e escrita, depois do estudo da letra, partia-se para o estudo de palavras a partir de imagens, recorrendo à legendagem. Este trabalho era sempre complementado com a oralidade, contextualizando as palavras em frases, promovendo a aquisição de um discurso com frases complexas. Este estudo de palavras culminava na leitura de textos, procedendo-se à medição da velocidade leitora. Nesta área, houve uma grande evolução, uma vez que inicialmente o aluno lia 10 palavras por minuto (aula2) passando para 22 palavras por minuto (aula 8). Ao longo da intervenção, a leitura silabada, feita letra a letra, sem respeito pela pontuação (aula 4) foi dando lugar a uma leitura mais fluída, respeitando a pontuação, ainda que com algumas hesitações e omissões. Observou-se igualmente que o aluno, inicialmente, nem sempre entendia o

que lia (aula 4), conseguindo, com a melhoria na fluência leitora, compreender melhor o texto (aula 8 - “Nota-se que é uma leitura mais fluída, respeitando a pontuação, ainda com algumas hesitações e omissões. A par disso, nota-se uma melhoria na compreensão do texto.”)

Também em termos escritos se notou uma evolução, passando da escrita de frases simples (“É o sapo!”- aula 4) para a escrita de frases mais complexas (“O aluno tenta agora construir frases mais longas e algumas até complexas revelando mais vocabulário e uma estrutura linguística mais complexa como “O pai leva o saco. / O tio dorme com o sapo./ A mana tem uma saia. / Eu como a sopa” - aula 5), culminando a intervenção numa “atividade de escrita criativa de acordo com o PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português) ” (aula 12), em contexto turma, com os seus pares. O aluno conseguiu escrever um pequeno texto (46 palavras), seguindo um guião orientador com o apoio dos seus pares e das docentes.

Podemos concluir referindo que a mobilização de vários métodos de leitura e escrita não foi, neste caso, motivo de confusão por parte dos alunos, mas uma forma de complementaridade que permitiu aceder à leitura e à escrita, competências do currículo, adequando os métodos ao perfil de cada criança. Leite (2011, p. 13) defende que “o conceito de adequação dá igual peso à dimensão do currículo e à dimensão do sujeito, já que implica a ação sobre algo (o currículo) para alguém (o aluno), estabelecendo uma relação “explícita e inequívoca” entre os dois” e foi de certa forma o que desenvolvemos neste projeto, adequando o currículo ao perfil de inteligências de cada um dos alunos.

2.2.A IMPORTÂNCIA DAS IM NA PROMOÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Este trabalho tentou recorrer-se das inteligências múltiplas para a promoção da leitura e da escrita. Tomando como referência o estudo de Gardner e seus colaboradores (2001, p. 10), iniciado em 1984, em escolas públicas, este trabalho baseou-se:

na convicção de que cada criança apresenta um perfil distinto de diferentes capacidades ou Spectrum de inteligências. O poder dessas inteligências não é fixo, podendo ser aumentado pelas oportunidades educacionais e por um ambiente rico em materiais e atividades estimulantes.

Ao tornarmos o ambiente rico em materiais e atividades estimulantes verificámos que, por norma, mobilizávamos mais do que uma inteligência, daí que mobilização das várias inteligências, como se verifica no quadro 13 seja o indicador que mais UR apresenta (sujeito A- 24 UR e sujeito B – 25 UR). A teoria das IM dá um valioso contributo para a educação ao sugerir que os professores precisam expandir o seu repertório de técnicas, instrumentos e estratégias. Daí que tenhamos recorrido a inúmeros materiais e recursos: imagens (sujeito A, aula 1), novas tecnologias (sujeito B, aula 10), plantas (morangueiro) (sujeito A, aula 12), plasticina (sujeito B, aula 1), músicas (sujeito A, aula 1), entre outras. Cite-se como exemplo, o seguinte trecho:

“Usámos ainda as texturas dos livros para levar o aluno a perceber os vários revestimentos dos animais, sentindo-os, explorando a inteligência corporal-cinestésica. Apelámos às várias sensações dadas pelas texturas: rugoso, liso, macio.” (aula 3, sujeito A)

No decorrer das aulas, optámos por diversificar o mais possível, com atividades multissensoriais e usando vários recursos, respeitando sempre a individualidade de cada um dos alunos, colocando-os em vários contextos para observar o que eles mais gostavam de fazer. Partíamos pois do que eles gostavam para depois levá-los a empenhar-se no currículo escolar (Gardner *et al.*, 2001, p. 10). Esta abordagem enfatiza a importância de reconhecer as diversas capacidades cognitivas das crianças, partindo dos pontos fortes das crianças e não das suas dificuldades. Ou seja, partiu-se sempre das capacidades e interesses dos alunos para planificar as aulas, indo ao encontro da promoção da leitura e da escrita. Notámos que os alunos ao realizarem exercícios e atividades que iam ao encontro dos seus interesses se esforçavam mais e se empenhavam mais, tal como aconteceu na investigação desenvolvida por Gardner “Quando trabalhavam em suas áreas de competência, essas crianças mostravam um entusiasmo, uma autoconfiança e um espírito cooperativo jamais observados antes pelas professoras.” (2001, p. 10). É fundamental sublinhar que não se deve apenas investir nas áreas fortes dos alunos, mas também apoiar as áreas fracas. Esta foi a nossa postura ao longo de todo o projeto. Como partíamos dos interesses e das competências dos alunos, esse empenho e esforço traduziu-se numa melhoria das suas competências leitoras e escritas em ambos os sujeitos, sendo que, no final da unidade, o sujeito A já conseguia escrever frases simples. (aula 7)

A Teoria das Inteligências Múltiplas vai ao encontro das capacidades cognitivas dos alunos na maneira como se planifica, gere e avalia o processo de ensino-aprendizagem. E esta foi a nossa postura, ao longo de todo o projeto, promovendo novas formas de ensinar, aprender e desenvolver as capacidades humanas fazendo apelo à diferenciação pedagógica. Segundo Gardner, o importante é ir desenvolvendo a maior parte das inteligências em cada indivíduo, recorrendo a uma diversificação de situações de aprendizagem, sendo esta a perspetiva seguida. Procurámos, por isso, diversificar as atividades para que o currículo se tornasse acessível a todos. Tal como no estudo do Gardner pretendemos com a implementação deste projeto de investigação “construir pontes: entre a curiosidade da criança e o currículo da escola; entre as capacidades da criança e as demandas intelectuais da escola; entre as atividades de sala de aula e o mundo lá fora” (2001, p. 12)

Daí que os resultados tenham ido para além da leitura e da escrita e se tenha verificado um crescimento biopsicossocial dos aprendizes que se traduziu numa melhoria da sua postura em contexto de sala de aula, da participação e do autoconhecimento, pois o aluno foi colocado no centro da aprendizagem e esta perspetiva parece ter levado os discentes a investirem nas suas aprendizagens, com mais iniciativa e autonomia mostrando mais capacidade para a aprendizagem. Talvez porque eles sentiram-se parte de uma comunidade, onde tinham um papel ativo, sentiram-se competentes e toda esta forma de agir, levou a uma maior aquisição de competências. Terminámos este projeto, com um Sujeito A diferente do que era inicialmente, elaborando discursos coerentes e sem se isolar dos colegas (aula 10). Também o Sujeito B mudou a sua postura em contexto de sala de aula, mostrando-se mais participativo e com uma postura mais positiva em relação às aprendizagens (aula 10).

De todas as inteligências, a inteligência corporal-cinestésica destacou-se em termos de unidade de registo (22UR, no sujeito A e 10 UR no sujeito B), como se verifica no quadro 13, o que nos leva a acreditar que a presença do contacto físico, da expressão corporal, de atividades com materiais manipuláveis promove aprendizagens ricas e particularmente sensíveis para alunos com necessidades educativas especiais. A aprendizagem multissensorial, nestas idades tão precoces, parece-nos um fator dominante. De facto, a atividade física é uma parte importante do desenvolvimento da criança pequena e tanto o sujeito A como B são ainda crianças com 7 / 8 anos. Elas usam o corpo para expressar emoções e ideias, explorar habilidades atléticas e testar os limites das suas capacidades físicas e muitas vezes a escola promove um ensino estático,

sentado durante muitas horas. A título de exemplo, podemos referir que a promoção desta inteligência com o sujeito B foi fundamental para a promoção da atenção / concentração. Como o aluno apresenta um diagnóstico de PHDA, é crucial haver tempo em que ela possa correr, para libertar alguma energia. Daí que tivéssemos iniciado algumas aulas no campo correndo (aula 5), caminhando ou realizando labirintos (aula 8). Reparámos, pois, numa ligação íntima entre a inteligência corporal-cinestésica e a atenção – concentração já registada por Ballesterro-Alvarez (2005, p. 55): as “actividades físicas, quando incentivadas na sala de aula, promovem a atenção / concentração e auxiliam a memorização”. Tentámos sempre que houvesse algum dinamismo nas aulas, quer pela movimentação dos alunos, quer pelos trabalhos de grupo. E, de facto, estas atividades associadas a conteúdos fizeram com que os alunos as retivessem com mais facilidade porque como diz a mesma autora: “a aprendizagem cinestésica proporciona, com muita frequência uma experiência educacional significativa e inesquecível para todos os alunos.” (2005, p. 56)

Para além da atividade física, também mobilizámos a inteligência corporal-cinestésica, através da realização de tarefas multissensoriais contribuindo para um ambiente mais dinâmico através de texturas e de jogos manipuláveis de diferentes materiais.

A inteligência linguística apresenta unidades de registo significativas em ambos os sujeitos (sujeito A: 10 e sujeito B: 9), tal como se verifica no quadro 13. Esta inteligência foi promovida a partir de atividades de linguagem que visaram estimular as capacidades dos alunos (ouvir, falar, ler e escrever) através de experiências reais e significativas. Apesar de nos primeiros anos escolares aprender a ler e a escrever seja o foco primordial, tentámos também que os alunos adquirissem a capacidade de comunicar, de se expressar em diversos contextos e de ouvir. Além de bom leitor e escritor, é importante ser bom orador e um bom ouvinte. Tentámos ir ao encontro das atividades estipuladas para a promoção desta inteligência:

As atividades de linguagem enquadram-se em quatro categorias: narração de histórias, reportagem, poesia, leitura e escrita. Embora exista certa sobreposição entre as quatro, em geral a narração de histórias focaliza o uso expressivo e estético da linguagem; a reportagem, os relatos e as explicações factuais; a poesia, o jogo de palavras, e a leitura e a escrita, a palavra escrita. (Gardner, 2001, p. 207).

Assim, foram utilizados livros e histórias (aula 1, sujeito A), estas foram recontadas (aula 3, sujeito A), foram utilizados jogos de palavras (aula 2, sujeito B), poesias, lengalengas, entre outros. Procurou-se sempre levar os alunos a construir frases

corretas do ponto de vista sintático e semântico, cada vez mais complexas para depois promover a escrita. Inicialmente trabalharam-se frases simples e foram-se introduzindo gradualmente as conjunções coordenativas e subordinativas levando os alunos a criarem frases complexas (aula 2, sujeito B). Foram também utilizados expansores frásicos (temporais e espaciais) que promoviam o enriquecimento vocabular e uma estrutura frásica mais rica.

A inteligência musical apresentou também unidade de registos que revelam a sua importância nas aulas (sujeito A: 10 e sujeito B: 9), como se reporta no quadro 13. De facto, de acordo com Gardner, as atividades desenvolvidas pretendem imergir as crianças no mundo da música e estimular três capacidades musicais essenciais: produção, perceção e composição. Daí que no projeto de investigação-ação, os alunos explorassem conceitos de som, ritmo, aliando-os, por exemplo, às sílabas das palavras (aula 2, sujeito A). Segundo o Gardner, a música ajuda a despertar estados de ânimo e emoções, podendo fazer-nos sentir felizes, tristes. A par disso, auxilia as crianças na sua atenção / concentração, daí que tenhamos utilizado música calma para atenuar o barulho na sala de aula e levar os alunos a concentrarem-se nas tarefas, mostrando resultados efetivos uma vez que os aprendizes tendiam a falar mais baixo (aula 10, sujeito B).

A par disso, ouvir e cantar músicas estreita as relações de professor / aluno criando um ambiente aprazível e positivo fundamental para a aprendizagem, como se percebe na aula 2, com o sujeito A, em que cantámos com o aluno e sentiu-se alegria na realização desta atividade.

Apesar de não sermos da área de música, pudemos igualmente introduzir algum conhecimento em termos de cultura musical, relativamente ao conhecimento de vários instrumentos musicais, criando um ambiente interdisciplinar e não um conhecimento compartimentado. O facto de termos levado o xilofone, triângulo, tambor (aula 10, sujeito A) permitiu ao discente a audição do som emitido por cada instrumento e levou-o à aquisição da nomenclatura do mesmo, aumentando o seu repertório vocabular. Através deste tipo de atividades, podemos levar o aluno a criar sons, música ou até criar instrumentos musicais a partir de objetos do dia-a-dia recicláveis (aula 10, sujeito A), tornando-o inventivo e criativo e apelando para valores de consciência ambiental, indo ao encontro das competências definidas para o “Perfil do aluno do século XXI”.

As inteligências interpessoal e intrapessoal tiveram um papel muito importante nas atividades letivas. Apesar de a inteligência interpessoal apresentar 15 unidade de registo na sua totalidade (sujeito A: 6; sujeito B: 9) e a intrapessoal 14 unidade de registo

(sujeito A: 10 e sujeito B: 4), como se verifica no quadro 13, em todas as aulas estas inteligências estão espelhadas e estão impressas na aprendizagem. Nos tempos atuais, é fundamental desenvolver competências sociais, para que as crianças aprendam a trabalhar em pequenos e grande grupos, criando uma cultura baseada na solidariedade e na tolerância (Perrenoud, 2000) e esta foi a nossa postura em todo o projeto de investigação-ação. Daí que tenhamos, por exemplo, com o sujeito B, recorrido a trabalhos de tutoria (aula 11), entre pares (aula 12), em pequenos grupos (aula 9) e em grandes grupos (aula 10). A aprendizagem cooperativa deve saber privilegiar a eficácia didática em detrimento da eficácia da ação; sem isso, ninguém poderá “aprender, fazendo, a fazer o que não sabe fazer” (Meirieu, 1996).

A inteligência intrapessoal foi mais explorada com o Sujeito B, porque havia todo um trabalho de autoconhecimento, de compreensão das emoções, de criação de discurso coerente, que era necessário realizar. Por estar em apoio pedagógico personalizado com a docente de Educação Especial, o aluno pôde exprimir e dar a conhecer, expressar, por contraponto com a timidez que manifestava habitualmente, as suas emoções e falar sobre si, sem medo de ser julgado ou motivo de gozo por parte dos colegas. Muitas vezes, notámos que o aluno não entendia o que sentia, nem entendia os outros, daí a necessidade de trabalhar as emoções (aula 9, sujeito A) porque estas também abrangem a capacidade de perceber distinções com os outros: diferenças de humor, temperamento, motivação e intenção. Nesse sentido, recorreremos a um trabalho com as expressões faciais, para que o sujeito A pudesse entender, pela expressão, o que o outro está a sentir e assim pudesse melhorar as suas relações interpessoais. Este apoio pedagógico personalizado, permitiu ao aluno um conhecimento de si mesmo, ao valorizar as suas emoções, as suas vivências e ao abrir espaço para o diálogo e compreensão de algumas situações quotidianas. Por exemplo, na aula 9, houve espaço para a introspeção, associando as aprendizagens aos contextos da vida, pois fomos pedindo que o sujeito A nos contasse situações em que se sentiu triste, zangado, alegre. Neste tipo de atividades, trabalhámos o aluno no seu todo, explorando as inteligências linguística, interpessoal e intrapessoal, por exemplo. Ao valorizar esta vertente, tivemos em conta que a perspetiva referida por alguns autores que defendem que muitas vezes, os problemas de aprendizagens advêm de bloqueios emocionais que é necessário colmatar, pelo que é neste campo que a ativação da inteligência intrapessoal se pode tornar importante.

Ensinar a desenvolver o conhecimento do verdadeiro Eu apresenta importância fundamental porque esse conhecimento é a base do êxito pessoal e da vida plena que possamos ter. Todos nós

temos problemas, todos passamos por impasses na nossa vida: a forma de os resolvermos depende na nossa inteligência intrapessoal. (Ballester-Alvarez, 2005, p.105)

No que se refere à inteligência lógico-matemática, como se apresenta no quadro 13, esta apresenta 14 unidades de registo (sujeito A: 9 e sujeito B: 5). Foi mais explorada no sujeito A porque recorremos a mais áreas para explorar a vertente linguística, enquanto que com o sujeito B é um trabalho mais focalizado na área linguística.

Esta inteligência foi estimulada tendo em conta o raciocínio numérico (aula 7, sujeito A) e a solução lógica de problemas (aula 2, sujeito B). Para a ativação desta inteligência usámos o espaço da sala de aula, mas também o espaço da rua, criando um ensino versátil, onde o aluno foi convidado a efetuar somas no labirinto que tinha percorrido (aula 8, sujeito B), associando atividades que ativam a inteligência lógico-matemática e corporal-cinestésica. Munimo-nos de diversos materiais manipuláveis, jogos, materiais do dia-a-dia e imagens com o intuito de os levar a pensar sobre os números e quantidades de objetos, fazer e comparar grupos, desenvolver estratégias para resolver problemas.

A inteligência naturalista apresenta igualmente 14 unidades de registo (sujeito A: 9 e sujeito B: 5), como se verifica no quadro 13. A sua ativação permite a estimulação da curiosidade em relação à natureza / meio, levando as crianças a descobrir o mundo ao seu redor e tentar perceber como ele funciona, associando-se, desta forma, a conteúdos de Estudo do Meio. Todas as atividades sugeridas se centram em torno de perguntas, que pretendem explorar a curiosidade da criança e encorajá-la a explorar o mundo ao seu redor. Nessa perspetiva, viemos com os alunos para a rua para verem, tocarem, cheirarem plantas e perceberem os seus constituintes (aula 11, sujeito A). Tentámos igualmente que os alunos apreciassem a natureza e desenvolvessem o gosto de estar ao ar livre, como se refletiu na atividade desenvolvida com o sujeito B que veio connosco para a rua para que ele nos dissesse elementos que tenha observado ou tocar em vários elementos naturais da mesma cor (aulas 5 e 7). Também aproveitámos este espaço livre para explorar os vários cheiros da natureza (aula 7, sujeito B), apelando aos vários sentidos para a aprendizagem.

Tendo por referência o quadro já citado, a inteligência espacial apresenta 8 unidades de registo (sujeito A: 4 e sujeito B: 4), o que pode deturpar os dados, fazendo-nos crer que teve um papel pouco significativo no contexto educacional. Esta inteligência aparece muitas vezes associada a outras inteligências, pelo que as unidades de registo desta

inteligência encontram-se essencialmente na mobilização das várias inteligências. Esta inteligência é extremamente importante para crianças com problemas intelectuais que necessitam de visualizar para aprender. Daí que tenhamos trazido muitas imagens não apenas reais (aula 5, sujeito A), mas também em desenhos. Não podemos esquecer que os nossos alunos cresceram assistindo a televisão, estão familiarizados com o computador e são orientados para a aprendizagem visual. Por isso, as imagens projetadas no *tablet* e no quadro interativo também assumiram particular importância na aprendizagem. Por exemplo, recorreu-se às imagens do *tablet* para contar e organizar uma história enriquecendo a aula (aula 5, sujeito A). Também as imagens projetadas no quadro interativo foram utilizadas para levar os alunos a focarem a sua atenção: “aproveitou-se, uma vez que os alunos estavam agitados, para utilizar uma estratégia para focar a atenção / concentração: encontrar determinados elementos nas imagens projetadas e contar outros.” (sujeito B, aula 11).

Numa outra vertente, a produção artística também oferece várias atividades para ajudar as crianças a usarem o seu crescente conhecimento de padrões, cores e outras características visuais para criarem o seu próprio trabalho. Por isso, pedimos aos aprendizes (aula 3, sujeito A) (aula 12, sujeito B) que desenhassem e pintassem de acordo com o seu pensamento. Este tipo de atividade auxilia as crianças a desenvolver habilidades necessárias para traduzir com sucesso as suas ideias para uma forma física. Além de participarem em atividades estruturadas, as crianças precisam de experimentar os materiais artísticos à sua maneira e ao seu ritmo. Desta forma, os desenhos foram pintados, tendo em conta diversos materiais como lápis de cor, lápis de cera e canetas (aula 10, sujeito B).

Podemos concluir, referindo que as inteligências múltiplas como filosofia de instrução vão ao encontro de um ensino que se pretende multimodal, tal como tentámos implementar no projeto de investigação-ação. Esta teoria oferece uma maneira para todos os professores refletirem sobre os seus métodos de ensino e compreenderem por que é que esses métodos funcionam (ou por que funcionam bem com uns alunos e não com outros). Também ajuda os professores a expandirem o seu repertório de ensino, de modo a incluir uma variedade mais ampla de métodos, materiais e técnicas e alcançar um maior número de alunos: “Na sala de aula de IM, o professor muda continuamente seu método de apresentação, de linguístico para espacial e para musical, e assim por diante, frequentemente combinando as inteligências de maneiras criativas” (Armstrong, 2001, p. 61)

A grande vantagem desta teoria é que ela pode ser implementada numa ampla variedade de contextos instrucionais, desde os ambientes mais tradicionais até aos ambientes abertos, onde os alunos regulam a maior parte da sua aprendizagem. E é sem dúvida uma forma de promover a criatividade do aluno entendendo que “a criatividade é uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar, fazer diferente (...) de suportar bem o incerto, o imprevisível; e de conseguir exprimir a identidade – o modo de pensar e de sentir de cada um – através de um meio, de uma forma.” (Santos, 2008, p. 5).

2.3. DIFERENCIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E DE CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS

Trabalhar com base nas IM, remete fundamental para a diferenciação **ao nível das estratégias e de contextos**, constituindo-se como a subcategoria prevalente nos diários de bordo, o que demonstra a importância que assume nesta intervenção (quadro 13). O facto de haver diferenciação de estratégias e de contextos de aprendizagens, tendo por base as inteligências múltiplas trouxe benefícios importantes, incluindo um aumento da motivação dos alunos e um maior empenho, e permitiu a diversidade nas aulas e a aquisição de competências, utilizando vários canais. Como referem Rief e Heimburge (2000, p. 18):

“este é o primeiro passo que cada professor deve dar de forma a aumentar a eficácia do trabalho que desenvolve com populações discentes que se caracterizam pela diversidade. (...) Os professores necessitam de, em primeiro lugar, observar atentamente o seu próprio funcionamento em termos de aprendizagem – as suas propensões, pontos fortes, pontos fracos e preferências – analisando de que forma esses fatores se refletem nas suas salas de aula”.

Foi nossa preocupação durante todo o projeto de investigação-ação, diversificar estratégias de intervenção que fossem ao encontro das necessidades dos sujeitos, uma vez que entendemos que “as oportunidades de ensino em áreas nas quais os alunos possuem poucas potencialidades ajudam-nos a ampliar sua aprendizagem e suas estratégias de aprendizagem.” (Stainback, 1999, p. 148). Tentámos personalizar o currículo, tendo em conta os alunos que tínhamos, adequando as planificações à medida que íamos avançando no projeto, avaliando e retirando inferências comportamentais. Isto porque a pesquisa demonstra que os estudantes aprendem de maneira diferente uns dos outros e que processam e representam o conhecimento de modos diferentes (Campbell, 1997). Desta forma, diferenciámos e personalizámos o ensino, indo ao

encontro das potencialidade e dos pontos fracos dos alunos, dos seus gostos e interesses na maneira como geríamos a planificação da aprendizagem, tendo sempre como fim último a aprendizagem.

Estamos, pois, numa sociedade cuja informação é essencialmente visual que está presente no dia-a-dia destes alunos. Talvez, por isso, assumiu particular relevo o trabalho com as **novas tecnologias** (sujeito A: 8, sujeito B: 10), como verificamos no quadro 13. As novas tecnologias com o *software* educativo disponível, o quadro interativo, o computador, a impressora e a *internet* encerram um potencial enquanto recurso educativo para todas as crianças e jovens, mas assumem uma relevância possivelmente maior nas metodologias, estratégias e práticas a desenvolver com crianças com NEE. Correia (1999) reforça esta ideia ao referir que as TIC proporcionam múltiplas funcionalidades aos alunos com incapacidades e que requerem uma atenção especial, facilitando a comunicação, o acesso à informação, o desenvolvimento cognitivo com a realização de todo o tipo de aprendizagens.

O processador de texto e as bases de dados passam a significar uma relevante fonte de recursos para utilização dentro da sala de aula. O primeiro constitui um instrumento informático com grandes potencialidades no desenvolvimento de competências de escrita e leitura. Com ele, o computador assume o papel de ferramenta que permite concretizar a natureza abstrata das nossas operações mentais”. (Santos, 2006, p.110)

Dessa forma, utilizámos o processador de texto (*Word*) com o sujeito A para que ele pudesse escrever frases e capacitando-o de outras competências (saber imprimir, por exemplo - aula 10). A par disso, “há estudos que nos mostram que os alunos que revelam grandes dificuldades na expressão oral e escrita preferem a escrita em computador à escrita manual, onde o processador desempenha um papel muito importante” (Prata, 2014, p. 22). Com o sujeito B, usámos o *tablet* como forma de aceder à leitura e à escrita, isto é, foram lidas histórias (“Todos no sofá”, de Luísa Ducla Soares, aula 5) de uma forma mais interativa, indo ao encontro dos interesses do aluno. O quadro interativo foi também um recurso utilizado em contexto de sala de aula (aula 11, sujeito B). O seu potencial, aliado ao tamanho e cor e versatilidade, motivou os alunos e captou a sua atenção. Por exemplo, foi realizada a descrição de imagem presente na capa de um livro “Dez dedos, dez segredos”, de Maria Alberta Menéres que permitiu salientar pormenores que não era possível ressaltar na folha de papel ou no *tablet*. O recurso à *internet* (aula 9, sujeito B) permitiu igualmente formar o discente em

termos de pesquisa, dotando-o de ferramentas que vão para além da leitura e da escrita, associadas às competências de Informação e Comunicação, referidas no “Perfil dos Alunos para o século XXI” (2017, p. 13).

Neste projeto, a utilização das novas tecnologias permitiu deslocar o centro do processo de ensino-aprendizagem para o aluno, “favorecendo a sua autonomia e simultaneamente enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve” (Teodoro & Freitas, 1992, citados por Santos, 2006, p. 114). Ainda segundo o mesmo autor, a utilização das TIC possibilitou a produção de materiais, normalmente de qualidade muito superior aos convencionais, que também se verificou neste projeto.

O **trabalho personalizado**, de acordo com o quadro 13, (também assumiu um papel de destaque neste projeto, em termos de UR (sujeito A:7 UR, sujeito B: 5 UR). Talvez porque assumimos a perspetiva de um ensino personalizado, adequando as planificações e o ensino às características de cada criança. Partilhamos então a perspetiva de Resendes e Soares (2002, p. 14) ao considerarmos que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças”. Daí que ao longo do projeto e adequando o ensino de aprendizagem ao alunos, tenhamos introduzido atividades intermédias (sequência de imagens) na sala de aula para o sujeito A, para que ele entendesse alguns conceitos relativamente à noção de crescimento da planta, (aula 11, sujeito A).

Em contexto de sala de aula, aquando uma maior agitação por parte dos alunos, recorreremos a algumas técnicas de *mindfulness* relacionadas com a inteligências intrapessoal, que os ajudaram a mudar a sua postura em contexto de sala de aula (aula 10, sujeito A), que tinham sido planificadas prevendo este tipo de situação. Seguimos as ideias da investigação que refere a importância da prática da *mindfulness* nas crianças e adolescentes, para aumentar as competências relacionadas com a autorregulação da atenção, do comportamento e das emoções, protegendo ainda o desenvolvimento cerebral dos efeitos devastadores do *stress* excessivo originado pelos problemas familiares, sociais e/ou emocionais dos alunos (Meiklejohn *et al.*, 2012; Mendelson *et al.*, 2010). Efetivamente, notámos uma grande melhoria na postura do sujeito B em contexto de sala de aula, que não teve a ver só com as técnicas de *mindfulness*, mas

estas contribuíram, sem dúvida, para esta mudança significativa em termos comportamentais (aula 4, sujeito B).

No quadro 13, também assume com particular importância os **trabalhos de pares e em contexto de turma** (trabalho cooperativo) (sujeito A: 3 UR; Sujeito B: 6 UR) embora esta se revele um pouco mais no sujeito B do que no A, uma vez que o perfil de funcionalidade do sujeito B, assim como o trabalho realizado com o aluno no projeto investigação-ação se adequasse mais a este tipo de metodologias. Parece-nos que esta estratégia deve ser mais utilizada em contexto de aprendizagem pois, de acordo com a linha de Perrenoud (2000, p. 56), que seguimos, “certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais, seja porque se visa ao desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação.” E esta linha de pensamento acabou por ter resultados amplamente significativos no sujeito B, pois o mesmo envolveu-se bastante nas atividades com a turma, participando e aprendendo no seio da sua turma. O trabalho colaborativo aliado à codocência pode ter resultados positivos, pois os alunos podem ter um apoio acrescido. Daí que o sujeito B, a certa altura nos tenha dito e que pode de certa forma resumir o essencial: “- Foi bom estares aqui para me ajudares!”

Pensamos que, ao recorrer a esta estratégia, conseguimos promover atitudes de cooperação e entreajuda entre os alunos, tentando criar aquilo a que Perrenoud (2000, p.55) chama de “situação óptima de aprendizagem”. De facto, notámos no trabalho de tutoria, a promoção de cooperação e entreajuda entre o colega tutor e o sujeito B (aula 10, sujeito B).

De acordo com o quadro 13, neste projeto de investigação-ação apenas se utilizou o **trabalho experimental** com um dos sujeitos (sujeito A: 4), contendo poucas UR. Contudo, este trabalho, por se assumir multissensorial, parece-nos que pode assumir um papel importante junto de alunos com Incapacidade Intelectual, porque “a perceção do mundo de grande importância na realização cognitiva, antes de ser intelectual, começa por ser tátil, visual e auditiva” (Caldeira *et al.*, 2009, p. 57). De facto, quando utilizámos as texturas da areia da praia e da água, notámos que o sujeito A se tornou mais participativo, estava mais envolvido na aprendizagem e a sua atenção manteve-se durante mais tempo (aula 3). Daí que, aquando o regime de codocência nas aulas do Sujeito A, tenhamos seguido as três dimensões de aprendizagem no ensino das ciências (Singleton, 2015): “*hands-on*”, “*hearts-on*” e “*minds-on*”. Ou seja, resumidamente, na

primeira dimensão (“hands-on”), tentámos que os alunos tocassem, mexessem e explorassem o meio circundante, tornando-os mais autónomos e curiosos porque deverão ser eles os construtores das suas aprendizagens, na medida em que vão escolhendo o que pretendem realizar, usando os seus sentidos. Relativamente à segunda dimensão “*hearts-on*” porque as atividades foram pensadas no sentido de todos terem sucesso na concretização das mesmas, associando as aprendizagens a sentimentos positivos melhorando a sua autoestima, daí que tenhamos diferenciado atividades, tendo em conta os seus gostos e interesses. Relativamente à última dimensão “*minds-on*”, depois da exploração sensorial, partimos para a compreensão dos fenómenos, de tentar entender o porquê da situação, ou seja, de como crescia a planta e quais era os seus constituintes. Não basta tocar, mexer, é necessário depois pensar no que se fez / aconteceu, passando de uma situação mais lúdica para uma aprendizagem efetiva. Somos, pois da opinião que a aprendizagem deve “envolver uma componente prática e/ou experimental, capaz de levar o aluno a refletir, resolver problemas e entender fenómenos de causa-efeito, com relevo na manipulação e ação, mas também na promoção cognitiva e envolvimento socio afetivo do aluno.” (Alves, 2015, p. 30). Verificámos que na turma, todos os alunos aderiram com mais entusiasmo às aprendizagens.

Relativamente aos **contextos de aprendizagem**, de acordo com o quadro 13, explorou-se toda a potencialidade física da escola recorrendo ao gabinete, sala de aula e rua / espaço exterior. Neste projeto de investigação-ação, verificou-se também que explorar a envolvência da escola, pode ser importante para o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela use as aprendizagens noutros contextos, levando-a a entender e conhecer o mundo em que vivemos.

Depois de realizado este projeto de investigação-ação, é nosso entender que ativar as inteligências múltiplas, necessita de uma diversidade de estratégias, que promovam um ensino multimodal e interdisciplinar em vez de um ensino estático e compartimentado. Para que o aluno aprenda, é fundamental a utilização de estratégias de ensino o mais variadas possível. Por isso, tentámos sempre desenvolver estratégias que promovessem a aquisição de competências e respeitassem o aluno enquanto ser individual com as suas capacidades e os seus ritmos de aprendizagem. Com a implementação deste projeto de intervenção, consideramos que colocámos em destaque a perspetiva de Sá (2001, p.8), quando refere que “também é verdade que a Pedagogia Diferenciada se pode revelar

fortemente humanista, não tolerando simplesmente a diferença mas sim valorizando-a, transformando-a numa mais-valia sob o ponto de vista educativo e social...”.

2.4. DIFERENCIAÇÃO DOS RECURSOS

Os recursos foram diferenciados em função das inteligências apresentadas pelos alunos, o perfil, gostos e interesses, com o fim último de tornar aprendizagens efetivas e enriquecedoras para o aprendiz. Utilizámos recursos que nos pareceram motivar a curiosidade e prender a atenção dos alunos criando um clima de trabalho mais versátil. Imagens, papel e lápis, livros, fichas de trabalho, materiais manipuláveis/multissensoriais, jogos interativos, material concreto / dia-a-dia tornaram as atividades de aprendizagem mais diversificadas e motivadoras. Tentámos seguir a ideia de que o professor deve procurar estratégias e metodologias apropriadas que se tornem facilitadoras de novas aquisições, aproximando-se das estratégias de aprendizagem de cada discente, pois “cada educando apreende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir” (Cadima, 1996, p. 49).

Por isso, tendo em conta o perfil de funcionalidade do sujeito e a sua problemática, assumiu particular importância a mobilização de **materiais manipuláveis / multissensoriais**, como se verifica no quadro 13 (sujeito A: 16; sujeito B: 9), como imagens, puzzles, jogos de encaixe, letras em Eva. Refira-se que o sujeito A mostrava muitas dificuldades na manipulação deste tipo de materiais e, com o passar das aulas, verificou-se uma grande evolução na manipulação destes objetos e na forma de os qualificar, explorando as inteligências linguística e corporal-cinestésica, aliando-as. Estes materiais manipuláveis foram utilizados no início da aula, como forma de motivação para novas aprendizagens (aula 1 utilizámos as letras em Eva logo após a história), ou como sistematização de algum conteúdo, (aula 7, utilizámos os animais plastificados da história “A que sabe a Lua” para proceder a um jogo em que associava a quantidade ao número), mostrando que os materiais podem ser utilizados de diferentes maneiras, em diferentes tempos na aula, promovendo a aprendizagem através do lúdico. No quadro 13, as **fichas de trabalho** foram também um dos recursos cujo indicador se destacou (sujeito A: 8; sujeito B: 10), porque é também uma forma de o aluno, em casa ou na sala de aula, rever conhecimentos. Tentámos que as fichas fossem diversificadas, incluindo exercícios que promoviam o desenvolvimento do raciocínio, linguagem (em

termos de vocabulário e escrita), recorrendo a símbolos SPC, desenhos, imagens concretas, desenhos do aluno. Tentámos realizar exercícios personalizados indo ao encontro dos interesses e das vivências do aluno, tendo como referencial o currículo. Por exemplo, recorremo-nos dos desenhos realizados pelo aluno, partindo assim dos seus interesses (animais – girafa), para trabalhar uma competência da disciplina de Português – expansão frásica, e também a um outro nível promovendo também a sua autoestima (aula 8, sujeito A).

Observámos uma alteração significativa na atitude e discurso do sujeito A. Inicialmente tendia para o isolamento e alheamento traduzindo-se num discurso telegráfico e holofrásico e ao longo das sessões foi-se tornando mais presente, menos apático, mais ativo e com um discurso cada vez mais diversificado em termos vocabular e a construção de frases mais completas e complexas (aulas 8 e 12, sujeito A). No quadro 13, verificamos também que os **livros** foram um instrumento igualmente privilegiado (sujeito A: 7; sujeito B: 3), porque permitiram estimular ou até criar o prazer de ler, criar hábitos de leitura e, simultaneamente, foram um precioso auxiliar para o desenvolvimento da compreensão leitora e promoção do vocabulário, explorando a inteligência linguística. Tentámos sempre ter uma leitura animada, acompanhada de imagens (aula 7, sujeito A), texturas (aula 2, sujeito A), de puzzles (aula 5, sujeito A), apelando aos vários sentidos para criar afinidade entre os alunos e o texto. Os livros permitiram a exploração da criatividade, através da criação de outros fins, do reconto, da exploração das imagens, da antecipação de conteúdos pela exploração dos elementos paratextuais, contribuindo para o desenvolvimento de atividades cognitivas que permitam a construção do sentido. Somos da opinião de Veloso (2006), que “a leitura literária deve ser encarada como o abracadabra do sucesso escolar. Por isso, torna-se necessário que os educadores (pais, professores, bibliotecários e animadores) saibam escolher e valorizem devidamente os textos que dão às crianças” daí que tentássemos sempre escolher livros adequados ao perfil e aos interesses dos alunos, tendo como referencial o Plano Nacional de Leitura (PNL) e do Programa e Metas do Português. A título de exemplo, destacamos a escolha do livro “A girafa e o crocodilo” de Daniela Kulot (aulas 9 e 10, sujeito A), que foi utilizado tendo em conta os interesses do sujeito A – a girafa, por pertencer ao PNL, incutindo valores de cidadania.

Faz-se também referência ao **material concreto do dia-a-dia dos alunos** no quadro 13, (sujeito A: 4 e sujeito B: 12), assumindo maior relevância no sujeito B. Material como o caderno diário e a material de desgaste diverso, cartazes, folhas, napa, grão parecem-nos

que podem ter potencial para que o aluno associe as aprendizagens a outros contextos naturais em que vive. Por exemplo, o recurso ao grão permitiu a contagem das sílabas de uma forma multissensorial, apelando ao tato e à visão, promovendo competências de leitura / escrita e expressão plástica (Sujeito B, aula 5).

No quadro 13, também se destacam os **jogos interativos**, e embora não tenha tido UR numerosas (sujeito A: 3, sujeito B: 1), permitiram manter as crianças motivadas e aliciaram-na para as aprendizagens. Tivemos em mente no projeto de investigação-ação, que o jogo, quando encarado numa perspetiva pedagógica, permite trabalhar uma panóplia de dimensões de aprendizagem a ele associadas. Smole *et al.* (2007) referem que o jogo pode facilitar o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia das crianças, por permitir que as mesmas ultrapassem os seus receios face ao erro. Por sua vez, Freire (2002) acrescenta que o professor pode utilizar o jogo como uma ferramenta de superação de dificuldades e como estratégia de introdução e consolidação de conceitos. Por exemplo, na aula 5, com o sujeito B, utilizámos um jogo interativo que utilizava o som [s], em vários contextos, com várias ortografias e a interatividade do jogo manteve o aluno interessado e participativo, cimentando a consciência silábica, promovendo a leitura, a escrita e o aumento de vocabulário, aliando as inteligências linguística, musical e espacial (aula 5, sujeito B).

No projeto desenvolvido, tivemos em conta a opinião de Madureira e Leite, (2004, p. 35), que referem que é muito importante “usar os recursos / ajudas técnicas necessárias ao sucesso educativo e ao acesso ao currículo escolar, facilitando assim a mobilidade, a comunicação e a aprendizagem de alguns alunos”. Daí que, ao longo das aulas tentássemos sempre diferenciar os recursos materiais, “mais adequados quer aos objetivos e conteúdos a desenvolver, quer às necessidades dos alunos...” (*ibidem*, p. 93), sendo, para nós, uma das condições basilares para a promoção da diferenciação pedagógica e ativação das inteligências múltiplas.

CONCLUSÃO

O projeto desenvolveu-se através de uma investigação-ação a partir da observação naturalista, interpretando-se a relação entre o “sentido subjetivo da ação, o ato objetivo (práticas sociais) e o contexto social em que decorrem as práticas em análise” (Guerra, 2006, p. 31), de modo a permitir construir uma visão capaz de promover melhorias na qualidade da ação e de sugerir recomendações para a mudança (Elliot, 1997). Recorremos ao método qualitativo, apurando dados através de uma multiplicidade de fontes: análise dos diários de bordo, de cada uma das sessões, num total de vinte e quatro (24) sessões.

Este estudo de caso de carácter exploratório permitiu-nos tirar algumas conclusões, apesar das limitações com que nos deparamos designadamente o facto de se ter trabalhado apenas com dois (2) alunos e embora não nos permita fazer generalizações, permite-nos, certamente, inferir determinadas conclusões. Além disso e apesar de se ter verificado uma evolução das aprendizagens, o facto de o projeto ter decorrido em 12 sessões de 45m para cada um dos aprendizes, durante um espaço temporal de três (3) meses pode condicionar o estudo, que provavelmente deveria ser mais longo para se ter acesso a resultados mais estruturados e que tornassem possível evidenciar, também quantitativamente, modificações nos sujeitos e nos seus desempenhos nas áreas de aprendizagem específicas.

Para responder à pergunta de partida cujo objetivo era entender se a mobilização das inteligências múltiplas de alunos com NEE teria impacto no desenvolvimento linguístico, nomeadamente na aprendizagem da leitura e na escrita, recorremos a um projeto de investigação-ação, com dois alunos NEE, apoiados pela investigadora, com diagnósticos diferentes: Incapacidade Intelectual e Perturbação Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) em comorbilidade com o défice fonético-fonológico.

Para o desenvolvimento deste projeto, tivemos em conta dois objetivos. Relativamente ao primeiro objetivo — Refletir sobre a prática pedagógica numa perspetiva de investigação-ação implementando um projeto de intervenção junto de duas crianças com NEE — verificámos que houve um desenvolvimento profissional significativo que foi aumentando em profundidade e âmbitos, à medida que decorriam as diversas fases do processo de investigação-ação que se foi desenvolvendo, numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, orientando-nos para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (Trilla, 1998 & Elliott, 1996 citado por Prata, 2013). Era

também este o nosso objetivo, isto é, refletir, com o intuito de melhorar, sobre a nossa prática pedagógica.

Para esta reflexão muito contribuiu o trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos, passando todos a partilhar as dificuldades, os sucessos, formas de trabalho, numa lógica de ver o aluno como nosso e os agentes educativos como uma comunidade. Esta mudança testemunha “de modo inequívoco, a presença de uma irreversível cultura de inclusão” (Correia & Serrano, 2000, p.33). Ao trabalhar em equipa, o próprio papel do professor de Educação Especial é alterado, deixando de atuar menos como um professor de apoio, que trabalha individualmente para ser mais um consultor que poderá dar o seu contributo ajudando a definir o perfil do aluno em termos de inteligências múltiplas, dando maior ênfase à identificação de potencialidades, permitindo um conhecimento mais global dos aprendizes, trabalhando em parceria.

Tendo em conta a nova proposta legislativa (Preâmbulo da Proposta Regime Legal Inclusão Escolar. DGE, 2017), o artigo 5.º tem já em linha de orientação a importância que esta colaboração deve assumir entre os professores que, aliado a um melhor conhecimento dos alunos “contribuirão decisivamente para a tomada de consciência coletiva da pertinência e importância dos pressupostos e princípios orientadores em que assenta o paradigma de Inclusão proposto.” (Prata, 2018, p.1).

Quanto ao segundo objetivo — Abordar as Inteligências Múltiplas no contexto da educação para o desenvolvimento da leitura / escrita — verificámos ganhos não apenas na leitura e na escrita, mas também em outras áreas do currículo, dada a necessidade de apoio em várias áreas e à própria natureza transversal da leitura que é ativada nas diversas áreas de aprendizagem, para além de ser ela própria uma área de aprendizagem. Ao concebermos a nossa investigação, tínhamos como intenção focarmo-nos na aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, a necessidade de apoio não se restringia a esta área, pelo que cedo descobrimos que, mantendo presente o foco na leitura e escrita, deveríamos adotar uma perspetiva que fosse ao encontro das características dos alunos e que, por outro lado, adquirisse um carácter integrador, ao mobilizar a variedade de competências ao serviço dessa aprendizagem, em vez de se restringir à inteligência verbal, colocando outras ao serviço do desenvolvimento da leitura e escrita, no domínio da linguagem. A ligação das várias áreas do currículo às IM reforça a própria aprendizagem da leitura e da escrita, pela diversidade de competências ativadas. Esta diversidade sustenta as conquistas na leitura e escrita e a sua ativação pode projetar-se para outras áreas de aprendizagem.

Por outro lado, a ativação das inteligências múltiplas, sendo uma ferramenta que auxilia na aprendizagem de alunos com NEE, também pode ser utilizada para todos os alunos, numa perspectiva de personalização de ensino. Para se personalizar o ensino, é importante conhecer o perfil do aluno, através da análise documental, pois os elementos neles constantes tendem a constituir-se como facilitadores elevados para a promoção das aprendizagens e é um caminho a percorrer para se flexibilizar o currículo. Somos da opinião que a escola deve “conhecer as barreiras que cada aluno possa ter no acesso ao currículo e às aprendizagens, de modo a que seja possível eliminá-las e levar todos e cada um dos alunos ao limite das suas potencialidades” (Preâmbulo da Proposta Regime Legal Inclusão Escolar. DGE, 2017).

Este estudo colocou em destaque que os alunos aprendem melhor quando temos em conta a sua individualidade e o facto de ter valorizado as inteligências fez com que diversificássemos os recursos, estratégias, diferentes modelos de leitura e de escrita, nunca perdendo de vista a criação de uma relação pedagógica, baseada em sentimentos de confiança e respeito mútuo, numa lógica de diferenciação pedagógica. Esta implica que as práticas na sala de aula sejam diferentes em função de cada aluno, para que este possa realmente ter acesso à igualdade de oportunidades, no que concerne ao sucesso escolar e não apenas uma igualdade no acesso à escola. Diferenciar o ensino significa que a diversidade pode ser valorizada; “acredita-se que tal diversidade fortalece a turma e oferece a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem.” (Stainback, Stainback, 1999, p.11). A diferenciação assume assim a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, sendo necessária “a organização de interações e de atividades, de modo a que cada aluno seja constantemente ou o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas significativas e adequadas às suas características.” (Resendes, 2002, p. 23). Esta diferenciação permitiu, quanto a nós, em última instância uma educação inclusiva, considerando a escola como “um lugar singular de interação de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens significativas, de modo a que o sucesso de, para e com todos os alunos respeitando a sua diversidade, possa ser uma realidade” (Unesco, 2004, citado por Alves *et al.*, 2017, pp. 83 e 84).

Verificámos também que a diferenciação de estratégias, de contextos de aprendizagens e de recursos tornou-se fundamental para o sucesso educativo, pois motivou os alunos, tornando-os mais autónomos e parceiros no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se imperativo ir além da aula expositiva, instituindo assim “uma metamorfose, uma

passagem de uma pedagogia de transmissão para uma pedagogia da produção (Alvez & Cabral, 2017 citado por Palmeirão, 2017, p. 11). Tentámos, de certa forma, identificar metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos. Por isso, foi importante reestruturar os espaços da escola, no sentido de acolher todos os alunos, independentemente das suas deficiências ou origem, distanciando-se assim de explicações sobre o fracasso escolar baseadas nas características individuais das crianças, dos alunos e das suas famílias, e passando a privilegiar a identificação e análise das barreiras que poderão limitar a participação e a aprendizagem (Nunes, *et al.*, 2015).

Tentámos sempre ir ao encontro dos interesses do aluno, relacionando as aprendizagens com o dia-a-dia para que houvesse utilidade da aprendizagem e se pudesse aplicar a outros contextos, pois muitas vezes ouvimos as crianças a perguntarem a utilidade desta ou daquela lição e não deve ser castigado por isso. Se o propósito do cérebro é sobreviver, quando o aluno não vê qual o vínculo entre a lição e a sua vida, surge essa questão e se não trabalharmos nesse sentido, o aluno desmotiva e não investe nas aprendizagens (Sousa, 2014).

Também os contributos da neurociência, que utilizámos neste projeto, tornaram-se fundamentais para ajustar o ensino-aprendizagem, introduzindo, por exemplo, momentos de relaxamento, de oxigenação do cérebro com saídas à rua, estabelecimento de determinadas tarefas rotineiras e gestos de carinho e afeto para com os alunos (Limongelli, *et al.*, 2012, p. 43). Desenvolver atividades que estimulem as crianças com NEE geram entusiasmo, interesse e curiosidade e parece ser, de acordo com os princípios neuroeducativos, a chave para a planificação de atividades educativas porque *“sólo se puede aprender aquello que se ama”* (Mora, 2013).

Percebemos também que a ativação das inteligências múltiplas pode ser um meio para a promoção biopsicossocial dos alunos pois envolve-o no seu todo, privilegiando não apenas a inteligências linguística e lógico-matemática, mas também o conhecimento de si e dos outros através das inteligências intra e interpessoal. Ao desenvolver as inteligências múltiplas, estamos, de certo modo, a facilitar o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.

O recurso às inteligências múltiplas pode ser um meio para permitir a flexibilização do currículo porque:

“o recurso ao currículo one-size-fits-all, portanto, tradicional, é ineficaz e segregador e, para a maioria dos discentes, está repleto de barreiras. Os alunos não aprendem todos do mesmo modo,

não se expressam da mesma forma e não estão motivados para a aprendizagem da mesma maneira.” (Alves *et al.*, 2013, p. 83)

Tendo em conta a nova proposta legislativa (Preâmbulo da Proposta Regime Legal Inclusão Escolar. DGE, 2017), pretende-se agora a uma escola ainda mais inclusiva, participativa e humanista. Uma escola com maior flexibilidade a nível pedagógico, que necessita reajustar os espaços e tempos, que precisa organizar os alunos e os modos de trabalho dos professores na gestão do currículo e na reorganização e clarificação dos princípios, métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, problematizando novas formas de ensinar e aprender com respeito por percursos individualizados de aprendizagem (Prata, 2018). Foi neste quadro que ousámos já trabalhar, por acharmos que a inclusão não pode ser só vista apenas do ponto de vista da criança com NEE, mas sim, do ponto de vista organizacional da escola.

Neste processo enquadra-se o modelo pedagógico do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e de Intervenção Multinível, cujo foco e referência é um currículo para todos os alunos, ainda que esse acesso possa ocorrer em formas e tempos diferenciados. De facto, as atividades a que nos propusemos beneficiaram os alunos com quem trabalhámos, mas poderiam eventualmente beneficiar tantos outros, numa lógica de inclusão.

O DUA é um modelo prático, compreendido a partir dos avanços e estudos da Neurociência, cujo contributo é fundamental para compreendermos como o cérebro aprende e como se pode proporcionar um ensino eficaz. Esses conhecimentos evidenciam que a aprendizagem é um processo multifacetado, que envolve o uso de três sistemas corticais do cérebro: redes de reconhecimento (o “quê” da aprendizagem), redes de estratégia (o “como” da aprendizagem) e redes afetivas (o “porquê” da aprendizagem) (Alves *et al.*, 2013, p. 130). A aprendizagem recorrendo às inteligências múltiplas acaba por ter em conta estas três vertentes, partindo do pressuposto de que cada aluno é diferente, adotando objetivos de aprendizagem adequados, implementando materiais e métodos afetivos e desenvolvendo formas justas e rigorosas para avaliar os progressos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, as abordagens multinível definem-se como modelos educativos que oferecem uma intervenção integrada na aprendizagem e noutros âmbitos (comportamento), que foi a nossa forma de atuar ao longo deste projeto. Assentamos o nosso modo de atuação em processos de tomada de decisão baseados em resultados,

através de uma estrutura organizada por níveis de apoio/suporte, que variou na intensidade e frequência, dependendo da responsividade dos alunos. O privilégio da avaliação para as aprendizagens, onde a avaliação formativa assumiu o papel central ao integrar o próprio processo de ensino e de aprendizagem e fundamentando o seu desenvolvimento, permitiu conhecer a forma como se ensinou e como se aprendeu, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas.

SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Os resultados desta investigação desencadearam um questionamento constante por parte da investigadora, levando à formulação de outras questões de investigação.

Uma questão que se levantou ao longo da implementação deste projeto foi a possibilidade de ser aplicado com mais sistematicidade em contexto turma, numa perspetiva colaborativa entre os docentes, durante um ano letivo. Pensamos, genuinamente, que a promoção das inteligências múltiplas numa turma poderia beneficiar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e revelar-se uma potencialidade para uma verdadeira inclusão, tendo sempre presente a flexibilização curricular.

IV - BIBLIOGRAFIA

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Adams, M.; Foorman, B.; Lundberg, I.; Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore: Brooks.

Adey, P.; Csapó, B.; Demetriou, A.; Hautamäki, J. & Shayer, M. (2007). Can we be intelligent about intelligence?: Why education needs the concept of plastic general ability. In *Educational Research Review*, 2(2), 75–97.

Agrupamento de Escolas Correia Mateus (2015). Projeto Educativo. http://agcorreiamateus.ccems.pt/anoletivo_15_16/documentos_agrup/PE_projeto_educativo_versao_final_dez_2014_2017.pdf. Acedido a 17/05/2018.

Alves, I. (2016). *Práticas inclusivas em Ciências: um estudo de caso com um jovem com CEI*. Tese de Mestrado não publicada. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS).

Alves, J. (2017). “Autonomia e flexibilidade: pensar outros modos de gestão curricular e organizacional”, “Construir a autonomia e a flexibilização curricular” In Palmeirão, Cristina; Alves, José Matias (coord.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Portuguesa: Porto.

Alves, M.; Ribeiro, J. & Simões, F. (2013). Universal Design for Learning (UDL) e Aprendizagem cerebral: contributos para práticas educativas inclusivas. In *Sensos*. Centro de Investigação e Inovação em Educação: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto Vol. III, 83-98.

APA (American Psychiatric Association) (2014). *DSM V: Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed.

Ballesterro-Alvarez, M. (2005). *Exercitando as inteligências múltiplas, Dinâmicas de grupo fáceis e rápidas para o ensino superior*. 2.^a Edição, Papyrus Editora: Brasil.

Balota, D.; Flores-D’Arcais, G.; Rayner, K. (1990). *Comprehension processes in reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber mais, 1.^a Edição. Lisboa: Dinalivro.

Byrne, B.; Fielding-Barnsley, R. & Ashley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years: Outcome level distinguished from rate of response. In *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 659-67.

- Caetano, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e mudança dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, M.; Fael, I.; Alves, C.; Antunes, M.; Santos, M.; Ferreira, L. & Sousa, J. (2009). Atividades interativas de Ciência para alunos com necessidades educativas especiais – um estudo no Exploratório Infante D. Henrique. In *III Encontro de Educação em Ciências*. Águeda, 1 Julho 2009. 55 – 66.
- Campbell, L. (1997). How teachers interpret MI theory. In *Educational Leadership*, 55 (1).
- Cattell, R.B. (1972). *Abilities: Their structures, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chase, C. & Tallal, P. (1990). A developmental, interactive activation model of the word superiority effect. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 49(3), 448-487.
- Coelho, T. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas – dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (18/08/2017). *Um olhar para a inclusão nas escolas: a outra face da moeda*. (pág. 12). In *Público*. Edição Lisboa.
- Correia, L. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, I, 34-56.
- Cruz, V. (1998). *Dificuldades de Aprendizagem e Treino Cognitivo*. Tese de Mestrado, FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cunningham, J. (1993). The contribution of understanding academic vocabulary to answering comprehension questions. In *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 171-180.
- Daley, D.; Jones, K.; Hutchings, J. & Thompson, M. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder in pre-school children: Current findings, recommended interventions and future directions. *Child: Care, Health & Development*, 35(6), 754 - 766.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro da Espinosa. As emoções sociais e a Neurobiologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A.; Damásio, H. (1992). *Le cerveau de la language*. *Pour la Science*, 181, 80-87.

Duk, C. y Murillo, F. (2013). La Co-enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. REICE. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 8(1), 11-13. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/RLEI_8,1.pdf. Acedido a 19-06-2018.

Dumitru M. & Jelea, S. (2010). Capitalization of multiple intelligence types during the biology disciplines. *Analele Universitatii din Oradea, Fascicula Biologie, TOM+XVII* (1) Education Act (1981). London: HMSO.

Elliot, D. (Ed) (1997). *Blueprints for violence prevention*. vol. 1-11. Boulder: Centre for the Study of Prevention of Violence, Institute of Behavioural Science, University of Colorado.

Ellis A.; Denton, David W. & Bond, J. (2013). *An analysis of research on metacognitive teaching strategie*. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES. http://ac.els-cdn.com/S1877042814009008/1-s2.0-S1877042814009008-main.pdf?_tid=9e1f917e-73b2-11e7-b5d4-00000aab0f27&acdnat=1501259845818b69a4d061e5f28e47aa010f06684c. Acedido a 28-07-2017.

Feldman, D. (2001). Como o Spectrum começou. In J.Q. Chen; M. Krechevsky; J. Viens (Orgs.). *Projecto Spectrum: Utilizando as competências das crianças*. Porto Alegre: Ática.

Fletcher, J.; Lyon, G.; Fuchs, L.; Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.

Freire, J. (2002). *Jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados.

Furnham, A. (2011). *50 ideias de Psicologia que precisa mesmo de saber*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: MacMillan.

Gardner, H. (1995). *Reflections on multiple intelligences: Myths and messages*. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209. <https://learnweb.harvard.edu/WIDE/courses/files/Reflections.pdf>. Acedido a 29-01-2017.

Gardner, H. (1998). *O Guru das Inteligências Múltiplas*. Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre: v. 1, n. 1, pp. 34-37, maio/jul.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nova Iorque: Basic Books.

Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. São Paulo: Artmed Editora.

Gardner, H. (1994, 2002). *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas*. São Paulo: Artmed Editora.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.

- Gardner, H.; Feldman, D.; Krechevsky, M. (coord.) (2001). *Atividades Iniciais de Aprendizagem*. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Goodman, K. (1970). Behind the eye: what happens in reading. In K. S. Goodman & Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia Editora.
- Hodge, E. (2005). *A best-evidence synthesis of the relationship of multiple intelligence instructional approaches and student achievement indicators in secondary school classrooms*. USA: Cedarville University.
- Jenkins, J.; Fuchs, L. & Van den Broek, P. (2003). Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency. In *Journal of Educational Psychology*, 13(4), 719-729.
- Just, M.; Carpenter, P. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kelly, D.; Tangney, B. (2004). Predicting learning characteristics in a multiple intelligence based tutoring system. In *Intelligent Tutoring Systems*, pp. 678 – 688. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-30139-4_64#close. Acedido a 29-01-2017.
- Kendeou, P., Van den Broek, P. & White, M. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School. In *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Klauda, S. & Guthrie, J. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. In *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321.
- Kornhaber, M. (2004). Multiple Intelligences: From the Ivory Tower to the Dusty Classroom-But Why? In *The Teachers College Record*, 106 (1), 67–76.
- Krechevsky, M. (2001). *Avaliação em Educação Infantil. Projecto Spectrum*, vol.3. Porto Alegre: Artmed.
- Kuhn, M. & Stahl, S. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. In *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- LaBerge, D. & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information process in reading. In *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Landerl, K.; Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography. In *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161.
- Leppanen, U.; Aunola, K. & Niemi, P. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. In *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564.

- Limongelli, M.; Waipian, L. (2012). *Integrando neuroeducación al aula*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Lopes, J. (2003). *A Hiperactividade*. Coimbra. Editora Quarteto.
- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, J.; Velasquez, M.; Fernandes, P.; Bartolo, V. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Marques, R. (1991, 1995). *Ensinar a ler, Aprender a ler. Um Guia para Pais e Professores*. Lisboa: Texto editora.
- Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- McBride-Chang, C.; Manis, F.; Seidenberg, M.; Custodio, R. & Doi, L. (1993). Print exposure as a predictor of word reading and reading comprehension in disabled and nondisabled readers. In *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 230-238.
- Meiklejohn, J.; Phillips, C.; Freedman, M.; Griffin, M. & Biegel, G. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. In *Mindfulness*, 1(1).
- Meirieu, P. (1996). *Outils pour apprendre en groupe: Apprendre en groupe – 2. 6 édition*. Lyon: Cronique Sociale.
- Mendelson, T.; Greenberg, M.; Dariotis, J.; Gould, L.; Rhoades, B. & Leaf, P. (2010). Feasibility and Preliminary Outcomes of a School-Based Mindfulness Intervention for Urban Youth. In *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1-10.
- Mialaret, G. (1987). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf. Acedido 18/02/2017.
- Ministério da Educação. DGE (2015). *Programa e Metas Curriculares Português Ensino Básico*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf Acedido a 18/2/2017.
- Ministério de Educação (2008). Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, *Diário da República*, 1.ª série - N.º 4, 7 de Janeiro de 2008, 154-164.
- Ministério de Educação (2017). Regime Legal de Inclusão, Proposta de alteração do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, versão para consulta pública, 1-17. <http://www.portugal.gov.pt/pt/consultas-publicas/consultas-legislativas-curso/20170704-medu-inclusao-escolar.aspx>. Acedido a 25/08/2017.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler, Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Neira, M. (2003). *Educação Física: desenvolvendo competências*. São Paulo, Phorte.

Niza, S. (coord.); Rosa, C.; Niza, I.; Santana, I.; Soares, J.; Martins, M.; Neves, M. (1998). *Criar o gosto pela escrita – formação de professores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Programa alfa.

Nunes, C. & Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. In *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.

ONU - Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em: www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acedido em 15/11/2017.

OMS - Organização Mundial de Saúde (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens*. Lisboa. Ação Mundial de Saúde. Genebra: Organização Mundial de Saúde.

Pardal, L.; Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Maia: Areal Editores.

Paulesu, E.; Frith, C. & Frackowiak, R. (1993). The neural correlates of verbal component of working memory. *Nature*, 363, p. 342-344.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P., (2000a). *Pedagogia Diferenciada, Das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, C. (2012). *O dia-a-dia da dislexia na sala de aula Os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo sobre alunos disléxicos*. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1372/1/Dislexia%20na%20sala%20de%20aula%20Estudo%20Descritivo-Historico.pdf>. Acedido a 29-01-2017.

Pocinho, M. (2007). *Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura*. [file:///C:/Users/Cristina/Downloads/1895Pocinho%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cristina/Downloads/1895Pocinho%20(1).pdf). Acedido a 29-01-2017.

Prata, M. (2018). Comunicação apresentada no Simpósio Pró-Inclusão / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 17 de maio.

Prata, M. (2014). *A importância do Livro e das TIC na implementação do Currículo Específico Individual de uma criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Projeto de Investigação-Ação não publicado. Escola Superior de Educação e Ciências sociais de Leiria.

Price, C.; McCrory, E. (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Blackwell.

Queirós, S. (2007). *Organização e avaliação de programas de intervenção educativa junto de crianças e jovens com Multideficiência e Surdocegas*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

- Rasinski, T. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. In *Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Reid, C. & Romanoff, B. (1997). Using multiple intelligence theory to identify gifted children. (Teaching for Multiple Intelligences). In *Educational Leadership*, 55 (1).
- Resendes, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rezende, A. (2016). *Cabeça aberta ao aprendizado*. http://correio.rac.com.br/mobile/materia_historico.php?id=443427. Acedido a 12/02/2017.
- Rezende, A. (2017). *Neurociência coloca em xeque a aula tradicional*. <http://porvir.org/neurociencia-coloca-em-xeque-aula-tradicional/>. Acedido a 12/02/2017.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance* (Vol. 6, pp. 573-603). Hillsdale: Erlbaum.
- Rumelhart, D. & McClelland, J. (1981). Interactive processing through spreading activation. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 37-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santos, M. (2008). O paraíso na ponta dum lápis. In *Noesis*. N.º 72. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Actualidade. In *Educação Inclusiva*. Vol. 1, nº2, II-XVI.
- Santos, M. (2006). *Sentir e Significar. Para uma leitura do papel das narrativas no Desenvolvimento emocional da criança*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7632>, acedida em novembro de 2013.
- Serrano, J. (2007). *A Sala de Aula: Porta para a realidade ou para a Utopia da Educação*. In David Rodrigues & Bibiana Magalhães, *Aprender Juntos para Aprender Melhor*. Cruz Quebrada: FMH/Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Silver, H.; Strong, R.; Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem – para que todos possam aprender*. Coleção Necessidades Educativas Especiais Porto: Porto Editora.
- Singleton, J. (2015). Head, heart and hands model for transformative learning: place as a context for changing sustainability values In *Journal of Sustainability Education*. Vol. 9. <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/03/PDF-Singleton-JSE-March-2015-Love-Issue.pdf>. Acedido a 26/03/2017.
- Skounti, M.; Philalithis, A. & Galanakis, E. (2007). Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide. In *European Journal of Pediatrics*. 166(2), 117 -123. doi: 10.1007/s00431 -006 -0299 -5.

- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Smole, K.; Diniz, M.; Candido, P. (2000). *Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Snowling, M.; Stackhouse, J. (1996). *Dislexia, fala e linguagem – um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, D. (Edit.) (2014). *Nerociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.
- Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*. 15, 201-293.
- Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. London: MacMillan.
- Spearman, C. (1930). The psychology of 'g'. In C. Murchison (Ed.), *Psychology of 1930*. Worcester: Clark University Press.
- Spear-Swerling, L. (2007). The research-practice divide in beginning reading. *Theory into Practice*, 46(4), 301-308.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999), *Inclusão. Um guia para educadores*, Porto Alegre, Artmed.
- Stanovich, K. (1980) Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, Newark*. v. 16, n. 1, p. 32-71.
- Stanovich, K. (1996). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, Michael L.Kamil, Peter Mosenthal, & P. David Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 418-452). New Jersey: Erlbaum.
- Stanovich, K.; Cunningham, A. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. In *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 330-341.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Sucena, A.; Castro, S.; Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. In *Reading and Writing*, 22(7), 791-810.
- Swanson, H.; Alexander, J. (1997). Cognitives processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesis. In *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 128-158.

- Teles, P. (2009). *Dislexia. Método Fonomímico*. Distema: Lisboa.
- Thaler, V.; Ebner, E.; Wimmer, H. & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer as untrained words. In *Annals of Dislexia*, 54(1), 89-113.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.
- Veiga, L.; Dias, H.; Lopes, A.; Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais - ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Veloso, R. (2006). *Actas do Seminário*, Esposende, C.M. Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, pp. 23-29. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_leit_litera_a_C.pdf. Acesso em: 6-04-2018.
- Viana, F. (2003). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validade do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F.; Pereira, A.; Ramos, A.; Tilve, M.; Castanheira, G.; Castanho, M. (2006). *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Casa do Professor.
- Wadsworth, B. (2003). *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira.
- Weinreich-Haste, H. (1985). The varieties of intelligence: An interview with Howard Gardner. In *New Ideas in Psychology*. 3(4), 47-65.
- Weisz, T.; Sanchez, A. (2003). *O Diálogo entre Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- White, J. (2006). *Multiple invalidities. Howard Gardner under fire: the rebel faces his critics*. Chicago: Open court.
- Zylberberg, T. (2007). *Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo ensino-aprendizagem*. Tese de Doutorado em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP-Campinas.

V - ANEXOS

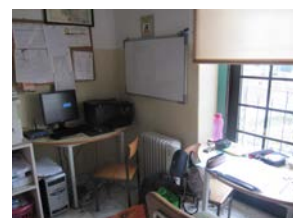
ANEXO 1: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SUJEITO A

1.1. PLANIFICAÇÃO DE AULA 1

Linguística <ul style="list-style-type: none">- Ouvir histórias- Recontar uma história.- Responder a questões sobre a história- Identificar letras.	Lógico-Matemática <ul style="list-style-type: none">- Organizar sequências narrativas através de imagens.	Espacial <ul style="list-style-type: none">- Visualizar imagens para a compreensão da história.- Realizar atividades de discriminação e classificação de objetos
Naturalista <ul style="list-style-type: none">- Compreender a função de certos animais	ORALIDADE: SEQUENCIAR UMA HISTÓRIA	Musical <ul style="list-style-type: none">- Cantar letras
Intrapessoal <ul style="list-style-type: none">- Colocar-se no lugar do outro.	Interpessoal <ul style="list-style-type: none">- Situações de interação com a docente.	Corporal-cinestésica <ul style="list-style-type: none">- Encaixe de letras

1.1.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM	
Sessão 1/10 – 07 de março de 2017	
Duração – 45'	
N.º alunos participantes - 1	
1.ª AULA – DESCRIÇÃO	
<p>Tendo em conta a avaliação diagnóstica, foi acordado com a professora titular de turma e os restantes elementos da equipa (Terapeuta da Fala e Psicóloga) trabalhar-se a Oralidade, competência patente no currículo, do 1.º ano, uma vez que o aluno ainda não sabe escrever. Escrevia apenas o nome, e nem sempre de forma correta. Para isso criáramos uma Google Drive onde cada uma colocava o material usado com o aluno e iria dando conta dos avanços e retrocessos. O objetivo desta aula é promover a oralidade para a aquisição de mais vocabulário, assim como o pensamento lógico a partir de uma sequência de imagens. Pretende-se ainda verificar se o aluno sabe as letras.</p>	
<p>A sessão decorreu no gabinete de fotocópias, que tem uma janela, uma máquina fotocopadora, um armário fechado com dossiês, uma impressora e uma mesa onde trabalho com os alunos virada para a janela, de onde se vê a rua. A mesa onde trabalhamos assume a forma de lua.</p>	
<p>Nesta sala, vão entrando e saindo outros docentes, funcionárias e alunos para irem buscar fotocópias. Esta situação acaba por perturbar de alguma forma a atenção / concentração do aluno, mas, como já é hábito, penso que também já se criou alguma neutralidade relativamente a esta situação.</p>	
<p>Em termos de recursos, usei imagens plastificadas e um jogo de encaixe de letras em EVA. Porque é fundamental que o aluno possa tocar, mexer, manipular para a aquisição e cimentação das aprendizagens. Desta forma também se estimula a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> através do encaixe de letras.</p>	
<p>Optou-se por um trabalho personalizado com o aluno. Este tipo de estratégia resulta bastante com este aluno porque se pretende trabalhar dificuldades específicas deste aluno.</p>	
<p>A aula partiu dos conhecimentos do aluno acerca de cães, fazendo algumas questões pois parece-nos que as aprendizagens têm de ser cimentadas em conhecimentos prévios para que façam sentido. Assim, sabendo que o sujeito A gosta muito de animais, nomeadamente cães (animais domésticos) tentámos levar a história, jogos e a ficha com essa predileção.</p>	
<p>A aula iniciou-se com um diálogo acerca do que iríamos fazer. Depois disso, li a história “O cão de Maria” e organizei a sequência de imagens (6) criando condições para a promoção da <u>inteligência linguística</u>.</p>	
<p>Perguntei-lhe como se sentiria se também perdesse o seu animal.</p>	
<p>- A mim também me <i>desapaceu</i> um gatinho. Fiquei muito <i>tiste</i> como ela ficou... Nota-se, que, talvez dada a relação individual com o aluno foi possível criar condições para a estimulação da <u>inteligência intrapessoal</u>,</p>	



SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 1/10 – 07 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

uma vez que houve quase uma identificação com as personagens da história. O aluno, de facto, identificou-se com a criança da história projetando os seus sentimentos relativamente a esta situação em concreto. **É importante que as aprendizagens sejam encadeadas com todo o ambiente vivido pela criança. Mais do que nunca a escola tem que criar pontes com todos os contextos dos alunos, para que as aprendizagens façam sentido.**

- A minha coelha também vai ter coelhinhos e eu vou ficar com um bebé – foi a mãe que *dix*e.

Como ele fez observações, organizei a história duas vezes, criando condições para a promoção da inteligência espacial no recurso a imagens e a inteligência lógico-matemática nas atividades de organização de imagens com o intuito de criar uma história com coerência.

Tentei criar uma frase para cada imagem, de forma a facilitar o encadeamento associando a inteligência linguística com a lógico-matemática e a espacial porque as inteligências não são estanques. Ainda assim, quando lhe pedi para que organizasse a história, o sujeito A não conseguiu organizá-la corretamente. Contudo, dentro da ordem que criou, organizou uma história, embora não fosse totalmente lógica, pelo que se nota que a utilização de recursos manipuláveis associado a um apoio personalizado permite a criação de novas aprendizagens. Permite-me aferir igualmente que terei de voltar a este tipo de atividades para a promoção da oralidade.

- A Maria tava feliz por ter um cão. O cão *fluxiu* e o Francisco *encontou* o cão. A Maria ficou feliz por encontrar o cão. *Deu-le* o presente porque a mãe dela ia dar o cão de presente. Olá Francisco! Olá Maria!

Fiz-lhe algumas perguntas acerca da história:

- Então como é que sabes o nome do Francisco se ele só se apresenta no fim?

- Olha, porque tu disseste.

- Sim, mas tens de criar a história como se eu não tivesse dito nada. Consegues?

- Humm, xim...

Ele tenta criar novamente a história e apercebe-se que há duas imagens iguais – a do título e a de uma sequência. Achei curioso este dado uma vez que eu não tinha dito nada acerca disto. **Aproveitei a observação do aluno para lhe explicar que o título era sempre o início de cada história.** Nesta nova sequência, o aluno já organiza 3 imagens corretamente.

Falámos do papel de alguns animais como o cão que ajudam pessoas cegas. Falámos igualmente de outros animais domésticos que têm um papel de companhia, estimulando um pouco a inteligência naturalista, focando conteúdos lecionados na disciplina de Estudo do Meio (“Os seres vivos e o seu ambiente”), promovendo interdisciplinaridade, uma vez que os conhecimentos não são estanques e criam elos de ligação entre eles.

Passámos para as letras. **Perguntei-lhe que letras conhecia, recorrendo desta forma ao método sintético.** Aqui pediu-me para se levantar porque já estava cansado de estar sentado, ao que disse que sim. De facto, **pedir a um aluno de 7 anos que esteja 45' sentado num espaço tão exíguo pode ser excessivo e terei de repensar atividades em que o aluno possa assumir outras formas de estar, embora a sala seja muito pequena.**

- A, e, i, o, u, p, h, s, t, r, f.

- Foge, conheces muitas letras! Muito bem! Tira-as e vamos encaixá-las e cantá-las.

Desta forma, associa-se às aprendizagens momentos lúdicos através das músicas, estimulando a inteligência musical.

Assim, inventámos uma música com as letras que já conhecia. Tentámos também associar as letras a determinados nomes, mas o aluno não conseguiu.

Tentamos sempre que possível usar o reforço positivo pois parece-nos que o aluno não é muito valorizado nas competências que tem e vai adquirindo e isso também pode ser um fator para não se empenhar.

O aluno retirou-as e depois perguntei-lhe palavras que começavam por [o] e o aluno respondia roda, popó. Disse-lhe que não começava por [o] como óculos, mas tinham o som o e pedi-lhe que me identificasse a sílaba. O aluno não conseguiu. Repetia novamente a palavra. Referiu corretamente as palavras que se iniciavam pelas consoantes do nome dele – [s] e o [f].

Pedi-me depois para tirar todas as peças e encaixá-las, ao que assenti, apesar de já estar na hora de ir para o



SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 1/10 – 07 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

intervalo.

Antes de sairmos fizemos a avaliação da aula e do trabalho do aluno. Ele disse que tinha gostado da aula e que tinha trabalhado muito “...não foi Quistina?” Ao que respondi que sim, que trabalhou muito, esforçou-se e esteve atento, **construindo uma relação em sentimentos de positividade, apreço e afeto. A avaliação foi feita apenas oralmente sem qualquer registo. Penso que terei de ter algo palpável para que o aluno perceba que de facto se esforçou e empenhou na aula.**

Parece-nos, cada vez mais que a emoção assume um papel primordial no ensino-aprendizagem. A criação de uma relação com a turma e, neste caso em particular, com este aluno, torna-se muito importante para tornar as aprendizagens efetivas.

Também me parece fundamental o recurso a jogos – sejam eles didáticos ou o próprio corpo. O rir com o aluno, estar ali para ele e com ele, acaba por ser, provavelmente, o principal objetivo destas aulas, verificando-se que as relações interpessoais que se estabelecem dentro da sala são muito importantes para a aprendizagem. O aluno tem de se sentir num ambiente securizante para depois poder aprender. Daí que a estimulação da inteligência interpessoal seja crucial.

Após esta aula, verificámos que será importante criar um jogo em que o aluno se aperceba do que começa / não começa por determinada letra, a fim de levar o aluno a associar um som a uma letra. Contudo antes de ir à letra, terei de trabalhar a noção de frase e palavra, recorrendo ao método global.

1.1. PLANIFICAÇÃO DA AULA 2

Linguística <ul style="list-style-type: none">- Explicar absurdos.- Promover o discurso oral com coerência- Usar vocabulário adequado à situação	Lógico-Matemática <ul style="list-style-type: none">- Realizar contagens orais- Discriminar e classificar objetos	Espacial <ul style="list-style-type: none">- Realizar atividades de discriminação e classificação de objetos- Jogos de encaixe
Naturalista <ul style="list-style-type: none">- Sentir as texturas.- Distinguir animais da quinta / de estimação	ORALIDADE: VOCABULÁRIO	Musical <ul style="list-style-type: none">Ritmo com palmas para os números até 10
Intrapessoal <ul style="list-style-type: none">- Colocar-se no papel de um gato	Interpessoal <ul style="list-style-type: none">- Situações de interação com a docente	Corporal-cinestésica <ul style="list-style-type: none">- Realizar atividades de motricidade fina- Exploração de texturas.- Jogos de encaixe.

1.1.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 2/12 – 09 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

2.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu no mesmo gabinete de fotocópias, como já vem sendo habitual.

Começo por fazer um ponto de situação relativamente à aula anterior utilizando a interação verbal com o aluno. Pergunto-lhe qual foi o animal que estava na história e ele identifica logo o cão, o que revela ter capacidades de memória a médio prazo. E para que as aprendizagens tenham mais uma vez sentido para o aluno,

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 2/12 – 09 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

2.ª AULA – DESCRIÇÃO

falei-lhe do gato que ele tinha e que desapareceu. E perguntei-lhe o que é que ele faria se fosse um gato. Ele riu-se e disse-me:

- Esses é que têm vida boa porque não vão à escola.

- Mas vir à escola não é bom?

Encolheu os ombros. Optei por não explorar esta temática, pois parece-me que o aluno **associa a escola a sentimentos negativos e por vezes, penso, se a escola se preocupa com aquilo que as crianças sentem e não apenas com o que aprendem. A relação professor / aluno acaba por privilegiar a promoção da inteligência intrapessoal. Passámos depois para a ficha de trabalho, explorando a inteligência linguística, lógico-matemática e corporal-cinestésica. Nesta ficha, o aluno tinha que identificar os animais parecidos com o gato (perceção visual e lógica); completar o que falta em desenhos (lógica, motricidade fina), compreender absurdos e explica-los (oralidade e lógica) e assinalar as famílias, tendo em conta os desenhos, neste caso de frutas e animais (raciocínio, oralidade – hiperónimos e hipónimos. Nota-se que o aluno não conseguiu escrever o nome no espaço estipulado, realizado ainda letra muito grande e pouco uniforme, pelo que é uma atividade que de permanecer na aula. Reconhece que anda no 1.º ano, embora tenha sido eu a escrever. Não consegue escrever a data. Todas estas competências a nível escrito já deveriam estar interiorizadas, de acordo com o currículo de Português, 1.º ano, pelo que o currículo por vezes, pode ser um entrave às aprendizagens uma vez que não respeitam o ritmo dos alunos. No primeiro exercício, o aluno identificou logo 3 gatos. O primeiro, ele disse que não era um gato, era um bicho.**

- Os gatos têm riscas e brincam com o novelo e esse não faz nada.

- Mas tem rabo, 4 patas e as orelhas como o gato.

Perante a minha afirmação, ele pintou o gato de verde. Pintou os outros gatos de vermelho, roxo e castanho. Perguntei-lhe se conhecia gatos roxos.

- Sim, eu tinha um gato roxo. Não era este roxo, mas era roxo. E também há gatos roxos no meu tablet. Expliquei-lhe então que os gatos do tablet não eram reais. Que a maior parte dos gatos é bege, castanho, branco, preto... Ainda assim, ele pintou um gato de vermelho, parecendo que não ouviu a minha explicação acerca das cores. **E a nossa relação professor / aluno é também um pouco de alheamento perante o que lhe digo, parece não ouvir, não interiorizar...** Nota-se na pintura dos gatos a sua dificuldade em pintar dentro dos contornos e que a noção de estética ainda não está presente. O aluno pinta da mesma cor, sem se importar com os contornos ou na utilização de duas ou mais cores.

Relativamente ao segundo exercício que promove a inteligência lógico-matemática através de atividades de discriminação e classificação de objetos (emparelhamento de imagens, perceção do que falta em figuras incompletas e das semelhanças) o aluno revelou alguma dificuldade. Colocou o que faltava em cada um dos desenhos, embora se note a falta de coerência entre o que desenha e o desenho propriamente dito. Ou seja, o bico do pato é demasiado curto para aquele desenho, assim como a perna do cavalo. As rodas são ovais. A maçaneta é que está coerente com o desenho, ao que ele chamou de fechadura. **Sempre que as tarefas eram bem realizadas, usava o reforço positivo como incentivo.** Passámos, para outro exercício – o dos absurdos. O aluno não percebeu esta palavra pelo que foi necessário explicar-lhe que eram situações sem sentido e dar um exemplo. **Nota-se que o aluno tem bastante falta de vocabulário, pois até as explicações têm de ser com vocabulário muito simples e funcional, notando-se aqui uma grande lacuna vocabular que afeta decerto as aprendizagens.** Depois de dar o primeiro exemplo, o aluno fez o exercício corretamente.

Na “família de imagens”, o aluno teve mais dificuldade particularmente no primeiro exercício. Inicialmente agrupou a maçã, o morango e a flor. Perguntei-lhe se a flor era um fruto, ao que disse que não. Percebi, posteriormente, que uma das imagens não era clara: a litchia. Eu própria fiquei na dúvida se seria e o aluno nunca tinha provado tal fruto. **Terei de ter mais cuidado na escolha das imagens para que sejam claras e sem equívocos.** Desta vez, o aluno pintou de acordo com a realidade – maçã e morango vermelhos. **Todos estes elementos eram explorados oralmente, promovendo o vocabulário e explorando a inteligência linguística.**

Nos animais, o aluno identificou-os logo: coelho, rato, galinha. Tanto o rato como o coelho estão pintados de cores que não são coerentes com a realidade. **Achei curioso, o sujeito A pintar a galinha de duas cores, de acordo**



SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 2/12 – 09 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

2.ª AULA – DESCRIÇÃO

com a realidade, o que revela que se as aprendizagens forem cimentadas em conhecimentos prévios torna-as mais efetivas. De facto, o aluno tem galinhas, mas também tem coelhos e nem sempre respeita as cores dos animais. Depois o sujeito A divagou um pouco...

- A minha mãe matou uma galinha. - E eu disse-lhe – ai mãe o que tu foste fazer. Agora vais para a prisão. Ela matou a galinha para nós comermos. Tu também matas galinhas?

Confesso que fiquei um pouco atónita com a pergunta, ao que respondi que não mato, mas compro a carne no supermercado para comer e que não é crime matar galinhas. São animais criados pelo homem para depois serem mortos e comidos.

- E gatos, Quistina? Também podemos matar gatos e cães? Não é crime?

Disse-lhe que sim, que era crime matar ou maltratar animais como gatos e cães. Que eram animais de estimação, ao contrário das galinhas, patos que são animais da quinta. **Aproveitei para introduzir os dois livros “Quinta” e “Animais de estimação” com a distinção entre os animais da quinta / domésticos ou de estimação, entrosando os conhecimentos das áreas de Português e Estudo do Meio. Aqui explorámos a parte sensorial dos livros, explorando a inteligência corporal-cinestésica, uma vez que eles contêm revestimentos de animais e o vocabulário. O aluno gosta deste tipo de atividade sensorial, embora não tenha muito vocabulário para classificar a sensação de cada textura. Tentei introduzir palavras-chave como macio, áspero, rugoso.**

Depois disso, **passámos aos jogos de encaixe, explorando a inteligência corporal-cinestésica e lógico-matemática. Começámos pelos dois animais, que identificou de imediato – pato e a tartaruga. Mostrou alguma dificuldade neste tipo de encaixe por não ter um modelo, talvez. Aproveitei para falarmos dos animais domésticos e da quinta. O aluno tem alguma dificuldade em dissociar as realidades, referindo que uma vaca pode ser um animal de estimação. Aqui aproveitámos para cantar a música: “Eu vi um sapo...”, mas referindo outros animais que se lembrasse para promover o vocabulário e adquirir novo vocabulário, associando as inteligências musical e linguística. O sujeito**



A gosta deste tipo de atividade, relacionadas com animais, pelo que, ao planificar, tento ter em conta os seus interesses. Foi referindo alguns animais do seu conhecimento: gato, cão, tartaruga, coelho... Passámos às formas geométricas através de jogos de encaixe (8), aproveitando para trabalhar várias competências, nomeadamente a área da geometria, do currículo do 1.º ano, promovendo a inteligência lógico-matemática. O sujeito A identifica o círculo, o quadrado, o triângulo, a estrela e o coração. A oval, o retângulo e o losango não são conhecidas do aluno. Passámos depois aos encaixes do tabuleiro da quinta (30), que o aluno adorou! “Tii, tantas peças!” O aluno revelou alguma dificuldade neste jogo talvez por serem muitos encaixes, promovendo a inteligência espacial, pelo que será melhor trazer jogos com menos encaixes. Não consegue aperceber-se de onde deve encaixar a peça, passando por muitos encaixes. Nota-se dificuldade na compreensão entre a forma e o encaixe propriamente dito. Após todos os encaixes, optámos por treinar a contagem. O aluno conta corretamente até 5, tendo regredido, de acordo com as aquisições feitas no final o 1.º período (contava até 6). **Treinamos com palmas, tendo que bater uma das minhas mãos com uma das dele, explorando o ritmo patente na inteligência musical. O aluno gostou do contacto físico e riu-se. A inteligência corporal-cinestésica não requer apenas o trabalho com o corpo, mas também contacto físico, que nos parece transmitir alguma segurança ao aluno. Fizemos dos números até 10 a nossa cantilena. E disse:**

- Quistina, este é o melhor jogo do mundo! E agarrou-me as duas mãos.

Percebi o quão importante é o brincar, o toque, porque não há melhor textura que a própria pele, não há melhor aprendizagem do que aquela que fica imbuída de emocionalidade. Usámos ainda as texturas dos livros para levar o aluno a perceber os vários revestimentos dos animais, sentindo-os, explorando a inteligência corporal-cinestésica. Apelámos às várias sensações dadas pelas texturas: rugoso, liso, macio. Antes de sairmos fez a avaliação da aula e do trabalho do aluno. Ele disse que tinha gostado da aula e que tinha trabalhado muito. **Desta vez, optei por fazer a avaliação na ficha de trabalho e dar-lhe um autocolante com uma carinha verde, para ter algo palpável e concreto acerca do empenho dele. Parece-me que estamos no bom caminho...**

1.2. PLANIFICAÇÃO DA AULA 3

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir histórias. - Recontar uma história. - Responder a questões sobre a história. 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar as peças do puzzle do livro até 10. 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar peças de um puzzle. - do livro.
<p>Naturalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toque na areia /água para a noção de habitat 	<p>ORALIDADE (RECONTO ORAL) E ESCRITA GLOBAL</p>	<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar a música “Fui ao jardim zoológico e vi...” - Desenvolver o ritmo musical
<p>Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - O seu animal favorito – gosto pessoal. 	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente. 	<p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de motricidade fina: desenhar o animal preferido.

1.2.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 3/10 – 14 de março de 2017

Duração – 45’

N.º alunos participantes - 1

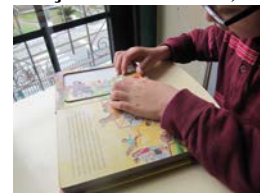
3.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.

Em termos de recursos, usei livro de histórias com puzzles “Os animais do Zoo”, folha de papel branco e lápis de cor. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.

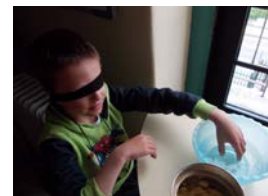
Começo por fazer um ponto de situação relativamente à aula anterior – da presença dos animais, dos absurdos...

Depois começámos com a exploração do livro manipulável com puzzles. O aluno gosta muito de tocar em livros e de os folhear. Parece ser um objeto a que não tem acesso com tanta facilidade. O aluno viu o livro, folheou-o e quis logo fazer o puzzle. Contudo, optei por explorar alguns aspetos paratextuais do livro – se ele sabia onde estava o título, do que falaria, quem seria o autor, competência do currículo de Português do 1.º ano, Iniciação à Educação Literária. O aluno não consegue identificar o título. Refere o assunto do texto - os animais em “xaulas”. Nota-se bastante dificuldade na articulação de sons. Refere o macaco, o domador.



Ouve a história atentamente e depois de lida, exploro a inteligência linguística solicitando o reconto do mesmo, assim como a resposta a algumas perguntas simples. Tem dificuldade na retenção de elementos, embora tenha percebido que a história se passa num zoo. Identifica igualmente outros animais, como orangotangos, mas ainda não consegue recontar a história na íntegra, mas partes. Tento então o reconto da história a partir das imagens do livro, recorrendo às inteligências linguística e espacial e lógico-matemática, mas ainda assim, a história não é contada de forma global, retendo apenas alguns pormenores. Para não se sentir frustrado, opto por explorar a inteligência espacial a partir dos puzzles do livro. Faz dois puzzles sem dificuldades (6 peças).

Vimos um por um, os animais do livro a fim de promover a aquisição de vocabulário, competência da disciplina de Português, do 1.º ano em articulação com a disciplina de Estudo do Meio. O aluno identifica alguns animais, nomeadamente, leões-marinhos, orangotangos, camelos, pinguins, talvez por não serem tão recorrentes. Contámos os animais até 10. Nota-se o prazer do aluno em conhecer e perceber cada um dos animais através de material mais manipulável e sensorial. Para dar os vários habitats dos animais, tentei flexibilizar o currículo de Estudo do Meio, recorrendo a atividades de foro sensorial, explorando a inteligência corporal-cinestésica, uma vez que nos parece que quando o aluno mexe, toca as aprendizagens tornam-se mais efetivas. Vendi então os olhos ao aluno, tentando que ele percebesse de que material se tratava. O aluno reconheceu imediatamente a água, mas a areia da praia, demorou mais algum tempo. Depois tentei que percebesse de quem era aquele habitat. Percebeu que seria dos leões-marinhos e de animais da água, como os pinguins. Este ensino mais experimental é fundamental para este aluno, que podem tocar, sentir. Contudo, há momentos em que o aluno parece alhear-se de toda a realidade e fechar-se num mundo só dele, tendo conversas completamente ilógicas e desfasadas da realidade, sentindo-me



SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 3/10 – 14 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

3.ª AULA – DESCRIÇÃO

impotente face a este tipo de situação, por isso tentei articular com a psicóloga do agrupamento, para me ajudar a compreender a mente deste aluno. Esta foi uma das situações em que me senti impotente:

“- Sabes Quistina, eu já tive uma girafa *pequinina* na minha casa e depois a minha mãe matou-a.”

“- Mas mesmo a girafa pequena é muito grande. Onde ficava ela?”

“- No meu quarto, escondida!”

“- Será que não a viste no circo?”

“- Não, Quistina, eu tinha uma girafa e a minha mãe matou-a porque tinha sarna. A minha irmã “Alice” também tem sarna e a minha mãe fartou-se de ralar com ela. Ela tem varicela. Ela precisou do pastor de culto para fugir, mas o padrinho foi buscá-la ao Porto...”

Temos tido a presença do projeto “O bairro gira” desenvolvido no bairro onde vive o aluno para criar uma ligação entre a casa / escola. Essa ligação tem como objetivo promover o gosto pela leitura e também conhecer alguns dos hábitos e costumes da etnia cigana. A par disso, é também uma fonte de informação acerca da situação familiar do aluno. De facto, a irmã do aluno fugiu de casa e esse facto reflete-se no seu discurso.

Através do diálogo, vai-se criando uma relação de cumplicidade (inteligência interpessoal) que permite explorar a inteligência intrapessoal. Desta forma, o aluno vai dando conta de uma situação familiar e emocional que o perturba e desequilibra e essa situação, parece-nos que o afeta profundamente assim como à sua capacidade de aprendizagem. Optei por não explorar esta temática da fuga da irmã e trouxe-o novamente para os animais. **Para explorar a inteligência musical, cantámos uma música “No jardim zoológico, eu vi” e acompanhamos esta música com palmas. Foi muito interessante perceber o ritmo que o aluno tem quase inconscientemente. A letra foi inventada por nós, que íamos referindo os animais à medida que tentávamos realizar as onomatopeias. O aluno, por vezes, perdia-se com tanto movimento, mas notou-se que era do seu agrado.**

“- Então e qual é o teu animal preferido?”

“- É a girafa, claro!”

Como era o animal preferido do aluno, optámos então por desenhá-la. Inicialmente o aluno teve muita dificuldade em desenhar uma girafa, apagando sempre o que fazia, revelando dificuldades na motricidade fina. Como a folha já estava muito riscada, quis outra e mostrei-lhe igualmente a girafa do livro. **Fez então a girafa, mas também quis desenhar uma casa para a girafa dormir. Fiz as linhas para escrever duas palavras relacionadas com esta realidade – girafa e casa.** Ele quis também fazer as suas linhas com a régua, revelando conhecimentos sobre a utilização da régua e mostrando-nos que os alunos também aprendem por observação. **Aprendeu a escrever as palavras – girafa e casa, utilizando o método global, partindo de contextos que faziam sentido para o aluno. Desta forma, o aluno interioriza uma escrita que tem a ver com as suas vivências.** Inicialmente tinha escrito em letra manuscrita, mas o aluno pediu-me a letra de imprensa, embora na palavra “girafa” tenha utilizado alguma letra manuscrita. Pintou a girafa de acordo com o modelo do livro.

Falámos um pouco dos hábitos da girafa, articulando conteúdos de Estudo do Meio e Português e explorando a inteligência naturalista. Disse-lhe que a girafa não pode ser um animal doméstico por ser muito grande e por precisar de cuidados diferentes dos que lhe podemos dar. Além disso, a girafa é um animal selvagem, que vive na selva. Não sei se ele percebeu esta ideia.

No final da aula, fizemos um pequeno balanço – o que mais gostou e o que menos gostou.

- Quistina, eu gosto muito das tuas aulas porque brincamos juntos!” E depois desta frase tão simples, não tive palavras. Acho que só por elas, vale a pena este projeto e todo o envolvimento com a criança.

Disse-me também:

- Sabes que o senhor do bairro também nos leu uma história com girafas? Eu gostei muito porque é bom saber ler, não é? - Relacionando o que é feito em contexto individual com o que é feito na sala de aula e relacionando estas vivências com o seu contexto pessoal, já que o senhor do projeto também lê no bairro.

Penso que seria importante trazer imagens reais dos animais em causa, para ele os ver na realidade. É importante associar as imagens aos seus contextos reais, pelo que será uma ideia a praticar nas aulas seguintes.

1.3. PLANIFICAÇÃO DA AULA 4

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recontar uma história. - Relacionar animais grandes / pequenos. 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar imagens por tamanhos. 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar imagens da maior para a menor através de encaixe.
<p>Naturalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associar os animais à sua alimentação. 	<p>NOÇÃO DE TAMANHOS. IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRA E FRASE</p>	<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar os números
<p>Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover 	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente. 	<p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades de motricidade fina com a plasticina.

1.3.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 4/10 – 16 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

4.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.

Em termos de recursos, **usei imagens plastificadas, jogo de encaixe, plasticina e uma ficha de trabalho.** Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.

Ao longo das aulas tento sempre realizar vários exercícios diferentes com o intuito de promover o raciocínio, a memória e a atenção que são elementos utilizados para a organização da aprendizagem. Portanto, alunos que estão nessa fase da aprendizagem exercitam frequentemente a busca de suas experiências (memória) para organizar (raciocínio) a aprendizagem e mais tarde interagir adequadamente a todas atividades exigidas no ambiente escolar (adaptação).

Comecei por fazer um ponto de situação relativamente à aula anterior, verificando se o aluno tinha retido algum conhecimento – a história do livro, os animais, o animal preferido. Ele complementa o que vou dizendo, referindo o desenho e as palavras que escreveu, pelo que **a interação verbal é sempre uma constante na nossa aula, explorando-se assim a inteligência linguística.** Começamos então por rever as palavras que tínhamos dado: *casa* e *girafa* que foram escritas no caderno. Escrevemos duas frases com estas palavras no – **É a girafa. É a casa. O aluno ficou feliz.**

“- Hoje vou dizer à minha mãe que já sei escrever, Xitina!”

Notou-se um grande entusiasmo e alegria nesta pequena grande conquista.

Resolvemos trabalhar a noção de maior, médio e menor, para o aluno ter em atenção a noção de letra, palavra e frase, iniciando com algo mais concreto e palpável e do agrado do aluno – materiais manipuláveis com animais. Perguntei-lhe qual é que seria o animal maior – girafa ou rato. Identificou logo a girafa.



Passámos então à noção de maior / médio e pequeno, em **imagens plastificadas / puzzle explorando as inteligências espacial e lógico-matemática.** Não revelou dificuldade com os 3 tamanhos (grande, pequeno, médio) e com o puzzle. **O puzzle tinha a cor de rebordo que ele utilizou para facilitar os encaixes (4 peças), pelo que fiquei na dúvida se o aluno fez com facilidade por entender ou por ter esta ajuda no rebordo. Tenho de ter mais cuidado na escolha dos materiais, para não terem estas ajudas, que podem facilitar o trabalho ao aluno, mas deixam-me na dúvida se ele entendeu ou não.** Fui-lhe pedindo que nomeasse – o grande, médio e pequeno e que mos desse.

Inicialmente dizia “o mais grande, o mais médio e o mais pequeno”. **Com o decorrer da aula, foi melhorando o vocabulário. Aproveitámos este puzzle para falar da alimentação dos animais, já que o mesmo continha essa informação, explorando assim a inteligência naturalista.** Falámos que o coelho comia cenouras, a vaca erva e o rato queijo, entrecruzando as áreas de Português e Estudo do Meio. Desta forma, **promovemos a aquisição de um vocabulário mais rico e a construção frásica mais complexa, estimulando a inteligência linguística.**

Revelou alguma dificuldade na organização de 5 imagens, com tamanhos intermédios, não conseguindo organizá-las de forma correta, mesmo depois de as ter organizado. Revela pois dificuldade nas noções espaciais

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 4/10 – 16 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

4.ª AULA – DESCRIÇÃO

e de tamanho. Aproveitámos as imagens para fazer contagens orais usando a cantilena dos números e as palmas, explorando as inteligências lógico-matemática, musical e corporal-cinestésica, indo ao encontro dos gostos do aluno, uma vez que se nota algum prazer com atividades ritmadas.

O aluno acaba sempre por associar algumas destas imagens a situações reais da sua vida pessoal, o que nos parece um bom indicador, pois as aprendizagens são cimentadas em conhecimentos prévios.

- A minha vixinha também faz bolos assim em forma de meninos e depois come-os.

- E ela oferece-te esses bolos?

-Xim. E eu também como, mas gosto mais de comer bolas.

Neste pequeno diálogo, conseguimos perceber que o aluno tem a noção de algumas formas, nomeadamente do círculo, pelo que a interação verbal é crucial para aferir aprendizagens.

Passámos à plasticina, explorando a inteligência corporal-cinestésica, através de novas texturas. O aluno adorou tocar na plasticina! Nota-se uma certa predileção por materiais sensoriais. Fez então as três bolas, sem dificuldade. Tentei que fizesse tamanhos intermédios com a plasticina, mas o aluno não conseguiu. Eu fiz mostrando-lhe alguns tamanhos intermédios. Achei que esta noção seria importante para ele depois perceber o que eram frases curtas e compridas.



Passámos então à ficha de trabalho, explorando essencialmente inteligência linguística através da escrita e da oralidade. Nesta ficha, era solicitado ao aluno a identificação de frases curtas e compridas; identificação de palavra, recorrendo à cor e a segmentação frásica a partir da contagem das palavras. Pedi-lhe, inicialmente, que olhasse para o conjunto de 2 frases e me dissesse qual seria a maior. O aluno não conseguiu realizar o exercício apenas a olhar. Pensámos então em levá-lo a contar as palavras. Verificámos que o aluno confunde palavra com letra, pelo que quando lhe pedi que contasse as palavras, ele contou as letras. Optámos então por contar juntos num trabalho personalizado. No segundo exercício, optámos por recorrer à técnica da cor, pois parece-nos que seria mais fácil para compreender a noção de palavra.

No último exercício, usámos a técnica da cor e as contagens, associando a inteligência linguística, espacial e a lógico-matemática. O aluno parece que se abstrai da realização da tarefa e para. É necessário trazê-lo novamente à realidade para o auxiliar. Tem alguma dificuldade em contar até 7 e no final da aula, verificou-se já algum cansaço, pelo que terei de repensar se fazer a ficha no final será a melhor opção. Parece-nos que não, pelo que será melhor reformular.

No final fizemos a avaliação da aula – o aluno referiu que podia melhorar, que por vezes, estava na lua. Ele próprio tem a noção de que, por vezes, se desliga da realidade.

1.4. PLANIFICAÇÃO DA AULA 5

	Lógico-Matemática	Espacial
Linguística - Ouvir uma história. - Recontar uma história	- Organizar imagens de acordo com a história - Contar até 10 de forma regressiva e progressiva - Associar os algarismos à quantidade	- Utilizar apresentações visuais - Visualizar imagens
Naturalista - Rever o habitat dos animais	OS NÚMEROS ATÉ 10 / RECONTO ORAL	Musical - Cantar os números ao contrário
Intrapessoal - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover	Interpessoal - Situações de interação com a docente.	Corporal-cinestésica - Bater as mãos / pés com ritmo

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 5/10 – 21 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

5.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.

Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.

Em termos de recursos, usei tablet com a visualização da história “Todos no sofá” (Luísa Ducla Soares) e imagens plastificadas com os animais da história.

Comecei por lhe pedir que me dissesse o que fizemos na aula passada estimulando a inteligência linguística, mas também aferindo os conhecimentos adquiridos. O aluno falou na plasticina e na ficha das frases grandes e pequenas.

- Mas eu ainda não sei fazer ixo, Quistina.

Disse-lhe para não se preocupar que íamos aprender aos poucos. Nota-se o que o aluno tem pouca confiança em si mesmo e nas suas aprendizagens, pelo que é fundamental investir na sua autoestima. A construção de um ambiente securizante, facilitador das aprendizagens é crucial para alunos com baixa autoestima, pois dá-lhe segurança e confiança.

Li-lhe a história interativa, utilizando o tablet, estimulando a inteligências linguística e espacial. O livro é um dos recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, 1.º ano. O aluno sorria com a história, o que nos mostra ser uma tarefa agradável para ele, criando uma certa cumplicidade entre nós. Depois quis que ele me contasse a história a mim, promovendo um discurso coerente e a aquisição vocabular, recorrendo às inteligências lógico-matemática e linguística. A aquisição vocabular é uma competência ser desenvolvida desde o pré-escolar, mas como o aluno quase não frequentou este ensino revela uma franca lacuna a este nível, pelo que é fundamental criar condições para o desenvolvimento vocabular.



Nota-se que ele sabe utilizar o tablet, pelo que lhe perguntei se tinha tablet.

- Xim, tenho um tablet para jogar jogos.

O tablet acaba por ser um meio de ligação entre a escola e casa e também uma forma de tornar as aprendizagens mais lúdicas, recorrendo a recursos conhecidos pelo aluno.

O aluno revelou francas dificuldades no recontar da história, pelo facto de a história recorrer à ordem inversa dos números. Durante o reconto da história, o aluno parece divagar narrando algumas situações que associa à história. Por isso, optámos por contá-la juntos.

Sempre que possível promovemos a oralidade, pois a produção de um discurso oral com correção, com diferentes finalidades faz parte das metas curriculares de Português do 1.º ano.

- Esta gata parece a minha Fifi. Ela morreu e eu fiquei triste. Um carro matou-a como ao meu pai.



O facto de levarmos temáticas do gosto do aluno e de o mesmo já sentir algum à-vontade na nossa relação interpessoal faz com que o mesmo consiga exteriorizar o que sente, mostrando-nos alguns dos seus bloqueios. Desta forma, a inteligência intrapessoal alia-se à inteligência interpessoal. Parece-nos que a situação da morte do pai será um elemento que bloqueia as aprendizagens do aluno, pelo que já foi um assunto abordado entre a equipa multidisciplinar e com a Encarregada de Educação, estando a psicóloga a trabalhar esta área. Tentamos sempre falar com ele e referir que, por vezes, este tipo de situação acontece, mas que o importante é os bons momentos que passaram juntos.

A avaliação é feita oralmente e verifica-se que houve uma evolução do aluno, uma vez que retém elementos e percebe a ideia principal do texto.

Como o aluno não consegue contar até 10 na ordem inversa, optámos por recorrer a uma música dos números ao contrário, realizando o ritmo com os pés e palmas, explorando a inteligência musical aliada à lógico-matemática e corporal-cinestésica. O aluno ri com esta atividade e nem sempre utiliza o ritmo em consonância com os números. Por vezes bate duas vezes as palmas e conta apenas um número, revelando ainda dificuldade em associar o número a uma palma. Realizamos esta atividade várias vezes, mas o aluno engana-se muito, pelo

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 5/10 – 21 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

5.ª AULA – DESCRIÇÃO

que optámos por contar a história seguindo a ordem normal. O aluno vai dizendo que os animais vão saindo do sofá

Depois disso, fazemos uma nova cantilena para que o aluno conte até 10 associando as inteligências musical e lógico-matemática. Revela ainda dificuldades, pelo que associamos o número 5 a 5 dedos de cada mão. O aluno parece não saber que a sua mão tem 5 dedos. Tento levá-lo a perceber a associação entre o algarismo e a sua quantidade. Que 5 é mais que 4, 4 é mais que 3 e é por isso que o sofá vai ficando vazio, porque os animais vão saindo. Aproveitámos esta ideia para falar um pouco do habitat de cada animal, explorando a inteligência naturalista. Esta temática faz igualmente parte da disciplina de Estudo do Meio. O aluno revela dificuldades nesta área, contudo já foi referindo alguns habitats que já tínhamos falado – a selva, a quinta o que revela que está a reter alguma da informação lecionada.

Depois disto, passamos à organização dos animais em cartões com imagens reais (9), explorando a inteligência espacial. O aluno associa com facilidade o coelho desenhado com o real. Para colocar os animais, necessita de ver a história, o que revela dificuldade na inteligência lógico-matemática. Apesar disso, nota-se uma evolução neste âmbito: o aluno já entende o que é sequenciar uma história a partir de cartões, ainda que tenha de ter a história como suporte. Contudo, ainda tem dificuldade na sequencialidade.

No final da organização, disse-me que a história era muito bonita e que o João era um preguiçoso, que só queria era dormir, revelando conhecimento das personagens e retirando do texto algumas conclusões, o que nos vai revelando alguma evolução por parte do discente. Depois disse:

- Eu também tenho uma nuvem que sonha assim.
- Uma nuvem?
- Sim, uma nuvem. Não sabes o que é uma nuvem?
- Mas as nuvens estão no céu. Como podes ter uma nuvem?

Depois desta conversa mais ou menos desconexa, ele sorriu o que me deixa a pensar se ele está a brincar comigo, se está desfasado da realidade, pelo que tenho de ir desconstruindo estas ideias através do diálogo... Por vezes, usa um discurso desconcertante e completamente desfasado do que se está a falar o que acaba por afetar a nossa relação pedagógica. Parece que se perde no emaranhado de pensamentos, num vazio que é perceptível no seu olhar. Durante toda a conversa, raramente me olhou nos olhos e sempre que o fazia, desviava-os, tornando difícil o contacto ocular ou a criação de uma relação mais próxima. Tento então recorrer ao elogio, dizendo que hoje fez um grande progresso e isso parece trazê-lo de novo, como se sentisse protegido ali.

No final fizemos a avaliação da aula – o aluno referiu que conseguiu fazer tudo e sabia o nome dos animais. Nota-se uma melhoria no seu vocabulário e na construção frásica – mais completa e mais pormenorizada.

1.5. PLANIFICAÇÃO DA AULA 6

Linguística - Produzir diversos tipos de discurso oral. - Realizar várias tarefas escritas.	Lógico-Matemática - Contar palavras.	Espacial - Visualizar imagens para a compreensão de conceitos.
Naturalista - Exploração da natureza através dos sons.	NOÇÃO DE PALAVRA E FRASE LEITURA / ESCRITA GLOBAL	Musical - Ouvir música associada a conceitos.
Intrapessoal - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover.	Interpessoal - Situações de interação com a docente.	Corporal-cinestésica - Realizar atividades de motricidade fina - Ouvir música relaxante, para adquirir uma postura mais calma. - Dançar

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 6/10 – 23 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

6.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu, mais uma vez, no gabinete de fotocópias. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.

Em termos de recursos, usei tablet com o jogo “O som dos animais”, uma música dos Panda, e uma ficha de trabalho. O tablet tornou-se assim um recurso frequente na sala de aula, mostrando ao aluno que não serve apenas para brincar, mas também se pode associar a aprendizagens. A par disso, é um recurso que prende a atenção do sujeito. Uma vez que o aluno estava um pouco excitado, optei por colocar uma música mais calma e pedir-lhe que fechasse os olhos, utilizando algumas técnicas de *mindfulness*, estimulando a inteligência musical. Optei pela música Enya, *Only time*. Esta estratégia ajudou o aluno para aquisição de uma postura mais calma, estimulando a inteligência corporal-cinestésica.

A interação verbal é uma das estratégias mais utilizadas em contexto de sala aula ajudando a fortalecer a relação professor / aluno e a promover o diálogo. Comecei por lhe pedir que me dissesse o que fizemos na aula passada. O aluno falou da história do João, o que revela aprendizagens adquiridas. Falou de alguns pormenores engraçados, referindo que o João era um *preguiçoso*, que só queria dormir e riu-se associando as aprendizagens a sentimentos positivos. Isto leva-me a crer que a criança aprende mais facilmente quando as aprendizagens são associadas a sentimentos positivos e de alguma brincadeira.

Passámos então ao jogo dos sons explorando a inteligência musical. No jogo estavam os sons dos seguintes animais: macaco, cavalo, galinha, cão, porco, cavalo, ovelha, leão, gato, porco. Expliquei-lhe o jogo, mas o aluno não percebeu. Inicialmente o aluno, não estava a perceber como se jogava o jogo: clicar no som, ouvir o som e clicar no animal. Clicava em tudo para ver o que acontecia revelando dificuldades na realização de várias tarefas sequenciadas. Expliquei-lhe então novamente e fiz um com ele. Percebi que o aluno necessita sempre de ver para entender. Depois disso, o aluno conseguiu jogar o jogo sozinho, mostrando alguma autonomia. O aluno teve alguma dificuldade no reconhecimento dos sons da ovelha e do cavalo. Nota-se no seu discurso a troca de sons que não é sistemática. Por vezes, troca o som [b] pelo [v]. Aproveitámos depois fazermos os sons dos animais e associá-los às letras respetivas. Por exemplo, dissemos a onomatopeia e aferimos qual a primeira letra. O aluno teve muita dificuldade nesta atividade, pelo que optei por ensinar os verbos onomatopaicos associados aos animais referidos e outros do gosto do aluno. Associei também este jogo à história contada anteriormente para que identificasse os animais que também estavam presentes na história, pois é importante cimentar as novas aprendizagens em aprendizagens anteriores.



Sempre que o aluno acertava, reforçava positivamente esta situação para aumentar a sua autoestima uma vez que nos parece que está associada às aprendizagens. Quanto maior for a sua autoestima, mais facilmente aprenderá, pois sentirá as aprendizagens ficam associadas a sentimentos positivos.

O aluno refere que gosta desta atividade e depois, apesar de não ter planificação, optámos por fazer o som de outros animais: pato, pássaro, peru, peixe, burro. O aluno ri com este tipo de imitação.

Depois disto, passámos à música do Panda, estimulando a inteligência musical. O aluno ri e diz que conhece a música. Trouxe esta música porque se adequava à finalidade da aula e está de acordo com a faixa etária do aluno. Cantámos a música e o aluno participa efusivamente nesta atividade, levantando-se e fazendo os gestos do vídeo. Cantámos a música duas ou três vezes e ele agarra-me nas mãos para dançar com ele utilizando a inteligência corporal-cinestésica. Nota-se que o aluno gosta de contacto físico. Olha-me também nos olhos talvez para perceber se estava a gostar de dançar com ele.

No fim, pergunta-me

- Gostaste Xitina?

- Claro que sim. Gostei muito de dançar contigo.

- Eu também gostei de dançar contigo. Temos de dançar mais vezes.

Confesso que fiquei embaraçada com aquela situação. Por vezes, estamos tão embrenhadas nas aprendizagens que nos esquecemos da importância do corpo e das aprendizagens que associação do mesmo às aprendizagens pode

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 6/10 – 23 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

6.ª AULA – DESCRIÇÃO

realizar.

Passámos à **ficha de trabalho**, explorando as **inteligências linguística e corporal-cinestésica**, mas o aluno já não quis realizá-la, demonstrando sinais de cansaço. A ficha pretendia levar o aluno a compreender e memorizar palavras que denotam ação (verbos) que têm a ver com o dia-a-dia da criança: lavar, comer, correr e escrever. Depois pretendia que o aluno lesse as frases e contasse as palavras para entendermos se já tem a noção de palavra. A frase está de acordo com a imagem para facilitar a leitura. A última parte da ficha era já com a fotografia do aluno, do animal do aluno e da bola. Tanto a bola como o gato são elementos que o aluno gosta e pode facilitar a aprendizagem. A sua fotografia permite mostrar ao aluno que as aprendizagens não têm a ver com situações alheias ao exterior, mas sim, com a vida e com ele. A ficha, apesar de ser a síntese da aula, terá de ser intercalada na aula. Será então realizada na aula seguinte.

No fim, o aluno pediu-me para ficar ali comigo no intervalo a ouvir músicas. Esta atitude demonstra que o aluno já criou uma relação de proximidade e afeto comigo o que auxilia nas aprendizagens.

1.6. PLANIFICAÇÃO DA AULA 7

Linguística

- Produzir diversos tipos de discurso oral.
- Realizar várias tarefas escritas.
- Ouvir uma história.
- Ler globalmente

Naturalista

- Exploração do comportamento dos animais.

Intrapessoal

- Relação dos contextos pessoais com as competências a promover.

Lógico-Matemática

- Organizar sequências narrativas através dos animais.
- Fazer contagens orais.
- Associar o número à quantidade.

RECONTO ORAL

LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS E

FRASES

CONTAGEM ATÉ 10

Interpessoal

- Situações de interação com a docente.

Espacial

- Visualizar imagens para a compreensão de conceitos.

Musical

- Cantar oralmente os números.

Corporal-cinestésica

- Realizar atividades de motricidade fina
- Bater palmas.

1.6.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 7/10 – 28 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

7.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu, mais uma vez, no gabinete de fotocópias. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.

Em termos de recursos, usei uma ficha de trabalho, o livro de história “A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec com material manipulável (animais plastificados e feltro) e um jogo de encaixe de madeira.

Comecei por fazer a ponte com ela acerca da aula passada. No final falei na ficha por fazer e ele recordava-se dessa situação e prontamente referiu que a iríamos fazer. A ficha era a da aula passada, que não tínhamos feito.

Começámos então por rever as palavras que tínhamos dado: *casa* e *girafa* que foram escritas no caderno. Depois escrevemos novamente as duas frases – *É a girafa. É a casa*. Já na ficha revemos a noção de palavra e frase.

Contámos novamente as palavras da frase, associando as disciplinas de Matemática e Português, recorrendo à técnica da cor. Na última parte da ficha o aluno tinha o seu retrato e dois elementos que fazem parte do seu dia-a-dia – o gato e a bola. Optámos por colocar estas imagens para associar as aprendizagens a realidades próximas do aluno para que perceba que a leitura e a escrita não é algo que fica dentro da sala de aula, mas sim, algo relacionado com a vida cá fora. Sorriu quando se viu na ficha. Sistematizámos o estudo da noção de palavra / frase.

Disse-lhe que iríamos aprender mais duas palavras à sua escolha, de acordo com as imagens apresentadas, associando as inteligências linguística e espacial. Tentei utilizar verbos funcionais que fizessem parte do seu dia-a-dia. Por isso, pretendia levar o aluno a escolher os verbos – lavar, escrever, correr e comer. Ele identificou, com alguma facilidade, o que os meninos estavam a fazer, à exceção de escrever, que associou a estudar. Lemos globalmente as palavras e foi a vez de treinar o recorte e a colagem, estimulando a motricidade fina (inteligência corporal-cinestésica). Nota-se também uma evolução neste sentido. Inicialmente o aluno recortava sem ter o cuidado de respeitar as linhas. Neste momento, o aluno já respeita as linhas. Depois associou cada palavra à imagem e escreveu-a. O aluno realizou com agrado estas tarefas de recorte e colagem das palavras. Mistura as letras manuscritas com as de impressa. Das 4 escolheu duas – comer e lavar, as quais escrevemos também no presente do indicativo – lava e come. Será um item a explorar para a próxima aula. Usámos a interação verbal para falar um pouco das suas rotinas em casa promovendo a sequencialidade dos acontecimentos, estimulando a inteligência lógico-matemática. Referiu que se levantava e ia fazer o seu pequeno-almoço e depois via bonecos na televisão sozinho. Quando tentei que falasse no que fazia depois, o aluno confundiu-se e já não sabia dizer. Parece-nos que, apesar de tudo, houve alguns progressos porque já sequencia três ações – levantar, comer e ver televisão.

Voltámos a rever o número de palavras em cada frase, associando a inteligência linguística e lógico-matemática. Já consegue diferenciar palavra de letra, embora se engane quando se trata de palavras com apenas uma palavra. Foi soletrando algumas letras que conhecia – vogais e algumas consoantes, recorrendo ao método sintético. Quis juntar a sua lista a palavra gato, pelo que, neste momento, temos uma lista de 5 palavras, utilizando o método global. Será necessário, criar uma lista de palavras para que possam ser mais facilmente memorizadas.



Depois lemos a história “A que sabe a lua”, recorrendo ao livro, que pertence ao Plano Nacional de Leitura, 1.º ano. Explorámos as imagens com o intuito de promover vocabulário: cores, tamanhos e comportamentos dos animais, estimulando as inteligências linguística e espacial. Fomos explorando também a inteligência naturalista, questionando se seria possível os animais terem esse tipo de conduta. Fomos explorando a noção de animais selvagens, associando as disciplinas de Português e Estudo do Meio. Durante a leitura do texto para captar a atenção do aluno, inventei uma frase de chamamento dos animais que ele repetia sorrindo: “Ó girafa...” porque a repetição de palavras e a sua cadência são importantes para a construção mental da história.

Nota-se que o aluno gosta de folhear livros, o que promove as inteligências corporal-cinestésica e espacial pois tem de folhear uma folha de cada vez e acaba por visualizar as imagens.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 7/10 – 28 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

7.ª AULA – DESCRIÇÃO

Depois disso, sequencializámos os animais no material de feltro, estimulando as **inteligências corporal-cinestésica e lógico-matemática**. Recorrer a um ensino multissensorial que utiliza vários sentidos pode ser importante para a efetivação das aprendizagens. Consegue organizar a sequência, com o apoio do livro, repetindo a frase de chamamento que aprendeu, aliando as **inteligências linguística e lógico-matemática**. Depois de realizarmos a sequência, contámos os animais, estimulando a **inteligência lógico-matemática**. O aluno já começa a contar até 8, e por isso, tentamos contar até 10. Introduzi novamente a noção de que cada mão tem 5 dedos e as duas têm 10. Como o aluno gosta de cantar, resolvemos inventar uma cantilena com os números, explorando as **inteligências lógico-matemática e musical**. O toque das minhas mãos com as dele é algo que lhe agrada. Ele vai contando a cantar, embora se engane e, por vezes, cante 1,2, 3, 5, 7, 9, 10. A contagem oral envolve o desenvolvimento do conhecimento da sequência dos números com um só dígito (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); da compreensão de que o nove implica transição (9,10) e das regras para gerar uma nova série. Por isso, recitar a sequência da contagem é um autêntico desafio, criando sequências próprias até conhecerem a correta. Por isso, utilizamos as cantigas, as lengalengas, as histórias e as situações do quotidiano que contribuem para esta aprendizagem.



Tendo em conta as aulas anteriores, tentámos não fazer a ficha no último momento, respeitando o ritmo do aluno. Passámos então à sistematização dos conteúdos lecionados através do jogo de madeira, associando o número à quantidade. O aluno reconhece os números, mas tem dificuldade em associá-los à quantidade. Desta forma, trabalham-se conteúdos das disciplinas de Português e Matemática. Primeiro retirámos todos os números e fomos sequenciando os números até 9. Depois disso, resolvemos fazer contagens orais através de um jogo: eu era o comprador e ele o vendedor de animais, já que o jogo tinha a representação da quantidade dos números em animais. Fui pedido um coala e 2 girafas e ele foi retirando os números e contando os animais. O pagamento era dado em palmas. Foi um jogo muito engraçado com muitas gargalhadas, que fizemos tendo em conta o que nos pareceu que podia contribuir para a aprendizagem do aluno, associando as **inteligências corporal-cinestésica, linguística, lógico-matemática e musical**, recorrendo a um ensino multissensorial. As brincadeiras também nos parecem contribuir para uma relação mais estreita entre o professor / aluno. Parece-nos que o aluno aprendeu a noção de adição, utilizando recursos manipuláveis e realidades próximas da sua. Depois do jogo, ainda fizemos a avaliação, que foi verde, pois segundo ele “eu aqui xei fazer tudo”. Por vezes, pergunto-me se a escola valoriza os conhecimentos que o aluno traz e se os aproveita para a aquisição de novas aprendizagens.

Antes de sair, ainda me disse:

- Xitina, goto muito de ti! E saiu a correr. Sorri...

A relação que se estabelece acaba por permitir a exploração da **inteligência intrapessoal**. A relação que se em vindo a efetivar e a consolidar em sentimentos positivos, parece-nos que está na base de uma aprendizagem mais sólida e positiva.

1.7. PLANIFICAÇÃO DA AULA 8

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir diversos tipos de discurso oral. - Realizar várias tarefas escritas. - Recontar uma história. <p>Naturalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar o habitat marinho. <p>Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover. 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sequenciar a história. - Identificar “mais do que” “menos do que” (linguagem matemática) <p>NOÇÕES ESPACIAIS</p> <p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente. 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualizar imagens para a compreensão de conceitos. - Adquirir noções espaciais - Realizar puzzle (26 peças) <p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> Dizer frases a cantar <p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades de motricidade fina
--	---	--

1.7.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 8/10 – 30 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

8.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu, mais uma vez, no gabinete de fotocópias. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo. Em termos de recursos, usei o caderno diário e material de escrita, uma ficha de trabalho, o mesmo livro de história da aula anterior “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, com os animais plastificados e feltro, tablet com jogo interativo e puzzle.

Começámos por rever as palavras que tínhamos dado. O aluno referiu as palavras que tinha aprendido. Resolvemos então fazer a ficha. Na ficha resolvemos colocar os desenhos dele, por nos parecer um facilitador da aprendizagem e ser uma forma de valorizar o seu trabalho promovendo a sua autoestima. Depois passámos ao estudo das palavras já iniciado anteriormente. Primeiro, o aluno escreveria o nome. Depois, teria de escrever as palavras três vezes e de seguida escrever uma frase, promovendo a inteligência linguística. Usei igualmente as imagens que utilizei na ficha anterior, estimulando a inteligência espacial. Aqui o aluno já escreveu frases que iam ao encontro dos desenhos, mobilizando mais vocabulário, o que é notório de alguma evolução linguística – A girafa come folhas / A casa é rosa / O gato lava-se com água. O aluno escreveu o seu nome em letras maiúsculas. Mostra dificuldade em compreender a letra de imprensa minúscula, pelo que optei por lhe escrever as palavras em letra de imprensa maiúscula. Começou por escrever a palavra na ficha, repetindo-a três vezes. A repetição ajuda à aquisição da escrita. Depois, pedi-lhe para me dizer frases com aquelas palavras. O aluno dizia apenas sílabas.

- Então Santiago diz-me uma frase com girafa!”

- Gi- a-fa.

- Não, uma frase. A girafa...

- Gi-a-fa.

Como o aluno não conseguia, eu optei por fazer frases simples. Dissemo-las em vários tons, associando-as a sentimentos de alegria, tristeza, rindo, chorando, explorando a área das emoções, relacionando-a com a inteligência musical. Nem sempre o aluno sabia como fazer frases apelando a sentimentos de alegria ou tristeza, chegando a perguntar-me “como faço a tristeza?” Optei então, por associar a tristeza ao choro e a alegria ao riso, a zanga a uma voz mais grossa. O aluno achou curiosa esta associação, referindo que nunca tinha pensado nisto. De facto, o seu diagnóstico, revela imaturidade e essa imaturidade também se revela na falta de conhecimento das próprias emoções. O aluno nem sempre sabe o que está a sentir, logo também não consegue expressar, nem compreender. Há aqui alguma falta de autoconhecimento de si e dos seus sentimentos que deverá ser alvo de estudo.

Depois disso, escrevemos as palavras, numa perspetiva de método global, promovendo a inteligência linguística. O aluno escreve, enquanto soletro as letras, recorrendo ao método sintético. Depois repete, mostrando que já reconhece muitas das letras. Larga alguma baba enquanto realiza tarefas de escrita, deixando a folha molhada e rasgando-a. Quando chegámos ao gato, o aluno resolveu falar de uma experiência sua, ativando a inteligência intrapessoal. A associação das aprendizagens a contextos pessoais, leva o aluno a desabafar e a falar o que lhe vai na alma, o que acaba também por ser importante para a relação pedagógica, ativando também a inteligência interpessoal. O aluno sente-se seguro e nota-se uma grande evolução neste âmbito e até a nível de raciocínio porque os seus discursos já não são descontextualizados como anteriormente.

- A minha gata morreu...

- Então? O que aconteceu?

- Eu não sei... Eu não sei... Mas porque é que a minha mãe não chamou a polícia?

Confesso que a sua tristeza me contagiou e ele pareceu francamente magoado com este episódio. Penso é que ele estará provavelmente a misturar esta situação com a do pai, que morreu atropelado. Pareceu-me demasiado triste e sorumbático... Terei de reportar a situação à psicóloga que já se encontra neste momento a trabalhar esta área.

Passei para a história já trabalhada na aula passada - “A que sabe a lua” e recontámos oralmente a história, desenvolvendo conteúdos do 1.º ano de escolaridade e promovendo as inteligências linguística e lógico-matemática. Aproveitámos para dar algumas noções espaciais, conteúdo da área de Matemática (Localização e

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

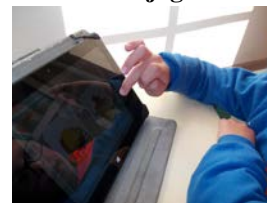
Sessão 8/10 – 30 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

8.ª AULA – DESCRIÇÃO

orientação no espaço) assim como do Pré-escolar (Geometria). Utilizámos os animais para a aquisição deste conteúdo. Os animais são plastificados e acabam por não ser muito agradáveis ao tato. Já o tecido de feltro é algo que o aluno gosta e acaba por estimular a inteligência corporal-cinestésica. Recontámos a história e aproveitámos para reforçar as noções espaciais associando os conteúdos das áreas de Português e Matemática. Passámos para o jogo interativo de orientação espacial recorrendo ao tablet, explorando as inteligências espacial e lógico-matemática. O aluno gosta deste tipo de recurso, mantendo a sua atenção na resolução das tarefas. O jogo tinha as várias noções espaciais: em cima, em baixo, dentro, fora, à frente / atrás, direita / esquerda. Notou-se dificuldade na noção de direita e esquerda. Para cimentar esta noção, revimos este conteúdo com imagens, explorando a inteligência espacial, pelo que nos pareceu ter melhorado estas noções com material manipulável. Optámos também por descrever as imagens, com o intuito de alargar o vocabulário, explorando as inteligências espacial e linguística. O aluno parece ter a maior parte das noções espaciais consolidadas.



Depois disso, passámos para a realização do puzzle, como último momento de avaliação. O puzzle serviu como momento lúdico, promovendo o raciocínio lógico, assim como o habitat dos animais marinhos. Antes porém de começarmos o puzzle, aproveitei para lhe pedir 5 peças. Depois disso, dividia-as em dois grupos, pedindo que me dissesse qual o grupo maior e menor, tentando utilizar linguagem matemática, nomeadamente os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades, competência do Pré-escolar. Parece que o aluno reconhece onde estão mais peças e menos peças, acertando em praticamente todas as questões a este nível. Quanto à realização de um puzzle de 24 peças, o aluno revelou dificuldade, mostrando problemas nas inteligências espacial e lógico-matemática precisando de apoio individual. Aproveitei-me de que deveria ter levado o desenho para o auxiliar na concretização do puzzle. O aluno demorou cerca de 10 minutos para a realização do mesmo. Depois disso, descrevemos os animais do puzzle, verificando o seu habitat e falando um pouco nele, explorando as inteligências linguística e naturalista. Falámos da respiração deste animais, do que comem, dos mares, oceanos, lagos e rios. Terminámos com a avaliação, só que desta vez resolvi dar-lhe um autocolante com uma carinha verde que o aluno adorou!



1.8. PLANIFICAÇÃO DA AULA 9

Linguística

- Produzir diversos tipos de discurso oral.
- Realizar várias tarefas escritas.
- Ouvir uma história
- Recontar uma história.

Naturalista

- Exploração dos habitats da girafa

Intrapessoal

- Relação dos seus sentimentos com as imagens.

Lógico-Matemática

- Sequenciar uma história.
- Contar palavras.

RECONTO ORAL CONHECIMENTO DAS EMOÇÕES EXPRESSÃO FÍSICA DAS EMOÇÕES

Interpessoal

- Situações de interação com a docente.

Espacial

- Visualizar imagens para a compreensão de conceitos.

Musical

- Dizer frases com várias emoções

Corporal-cinestésica

- Realizar atividades de motricidade fina
- Uso da face para as várias emoções
- Encaixes.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 9/10 – 2 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

9.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu no gabinete de fotocópias. Recorri fotos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo. O objetivo da aula é a exploração de emoções e sentimentos, associando-os a determinadas expressões faciais, assim como a leitura global de palavras e frases e o reconto oral. Em termos de recursos, **usei uma ficha de trabalho, o livro de história “A girafa e o crocodilo”, de Daniela Kulot, jogo de madeira com as emoções básicas e partes do corpo (cabeça, tronco e membro com roupa), imagens para rever alguns conceitos espaciais e uma folha onde o aluno desenhou as características físicas das emoções e escreveu o seu nome.**

Tendo em conta o diagnóstico do aluno que revela imaturidade emocional e das suas dificuldades em compreender as emoções, optámos por explorar essa temática aliada à leitura e escrita. Como tinha havido a interrupção da Páscoa, revemos através da ficha, as palavras dadas recorrendo as imagens e a símbolos SPC e realizámos frases que tinham em conta a observação das imagens, recorrendo ao método global e associando as inteligências linguística e espacial. As frases já tinham sido feitas, mas tentei que o aluno fosse ao encontro do que estava escrito recorrendo a algumas frases dele (a casa é rosa), e outras frases criadas por nós. Apercebi-me que por vezes não dou espaço ao aluno para ser ele a criar as frases. Eu conduzi o diálogo para que o aluno chegasse a estas frases e podia ter deixado ser o aluno a criar outras, que se calhar podiam até ter mais fundamento para o mesmo. Passámos, então à visualização das palavras e ao recorte dessas mesmas palavras, promovendo a motricidade fina – inteligência corporal-cinestésica. Uma vez que o aluno tem dificuldades na motricidade fina e começou a ser apoiado pela Terapeuta Ocupacional tentámos articular para conseguir mais avanços nesta área específica. Nota-se uma melhoria na sua motricidade fina, recortando já pelo risco. Depois, explorámos as imagens recordando alguns conceitos espaciais, ativando as inteligências lógico-matemática e espacial. O aluno reteve estes conceitos. A ligação entre as palavras e frases e os conceitos foram feitos a partir da temática dos animais que está sempre presente nas nossas aulas, indo ao encontro dos interesses do aluno. Partimos destas imagens para a construção de frases, ativando a inteligência linguística. Achei curioso que quando chegámos à frase do gato – o gato lava-se com água, ele riu-se. Eu perguntei-lhe:

- Então?

- Ó Quistina mas o gato lá se ia lavar com binho?

Achei engraçado esta frase, por demonstrar conhecimento do mundo e alguma perspicácia. De facto, a frase, devia ter terminado no verbo.

Construímos as frases a partir da descrição feita pelo aluno. Lemo-las com o intuito de levar o aluno a memorizá-las, recorrendo ao método global. Depois, contámos as palavras associando os conteúdos das disciplinas de Português e Matemática. O aluno ainda mantém a noção de palavra e conseguiu contar até 8, corretamente. No final fizemos a avaliação daquela atividade, ao que o aluno disse:

- Ó Quistina parece que as palavras me fugiram da cabeça. Se calhar mereço amarelo. E pintámos de amarelo. O aluno tem consciência do seu desempenho nas fichas o que revela alguma inteligência intrapessoal, acerca do seu próprio desempenho.

Passámos, então, à leitura do livro “A girafa e o crocodilo”, ativando a inteligência linguística. Este é recomendado para apoio a projetos relacionados com a cidadania na Educação Pré-Escolar, 1º e 2º anos de escolaridade. É um livro que fala da diferença, da aceitação da diferença e de estruturas familiares diferentes das convencionais, pelo que achámos que podia ser útil para levar o aluno a perceber que há várias estruturas familiares. Ou seja, é um livro rico em emoções utilizando uma temática do gosto dos alunos – os animais. Tem igualmente imagens grandes bastante coloridas que apelam à atenção do discente. O aluno gosta da capa e quis primeiro explorar todas as imagens, ativando a inteligência espacial. Depois disso, manteve-se atento durante a leitura, observando as imagens e perguntando acerca de alguns pormenores do livro. Nota-se alguma melhoria na sua capacidade de atenção / concentração. Depois disso, o aluno contou a história, ainda com algumas lacunas, mas mantendo o essencial do texto, mostrando uma melhoria neste âmbito. Passámos à exploração das emoções – onde é que eles estavam tristes, contentes...

Ele respondeu corretamente, ainda que de forma incompleta, o que revela compreensão do texto e das emoções

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

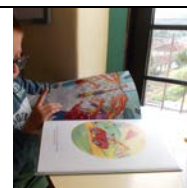
Sessão 9/10 – 2 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

9.ª AULA – DESCRIÇÃO

das personagens, mostrando um grande salto qualitativo. Disse-lhe que tinha melhorado na compreensão do texto assim como na identificação das emoções, dando-lhe *feedback* das suas aprendizagens. Falámos um pouco acerca da noção de família, conteúdo lecionado em estudo do Meio, 1.º ano. O que era uma família. Nota-se que o aluno confunde a noção de família com amigos. Referi que há famílias muito diferentes, como a da história. Algumas que é só a mãe e os filhos. Outra com o pai e a mãe. Outras só o pai. O aluno referiu que a sua também não tem pai, associando as aprendizagens ao contexto em que vive. Falámos um pouco do habitat da girafa recorrendo à imagem da ficha, explorando a inteligência naturalista. O aluno percebeu que se tratava de uma selva e que, por isso, era um animal selvagem, articulando com o que tem trabalhado em contexto de sala de aula (animais selvagens / domésticos), conteúdos de Estudo do Meio, 1.º ano.



Uma vez que tínhamos trabalhado as emoções na aula anterior e o aluno tinha revelando francas dificuldades, optámos por sistematizar as mesmas usando as emoções do livro e recorrendo ao jogo manipulável que é do agrado do aluno com o intuito de perceber que há uma manifestação física das nossas emoções. Há uma importância acrescida nesta atividade, uma vez que se o aluno souber associar a expressão facial a um sentimento, pode ser útil para a sua comunicação com os colegas e promove a sua inteligência interpessoal. Passámos então ao jogo de madeira e verificámos que a expressão triste que reflete na nossa face assim como a alegre e explorámos então as emoções básicas: tristeza, alegria, medo e zanga. Para contextualizar as emoções fui pedindo situações em que se tivesse sentido triste, zangado, com medo, ativando a inteligência intrapessoal. Este partilhar de situações também fortalece a relação professor / aluno. Nota-se que o aluno tende a usar os recursos para falar das suas próprias vivências.



- Eles estão tristes porque foram assaltados e não chamaram a polícia... E disse-o num tom de grande tristeza o que parece apontar para uma parte emocional fragilizada.

- Eles estão contentes porque os ladrões foram presos.

- O ursinho pequeno está com o pai. Se eu tivesse o meu pai também estava contente... Mais uma vez se nota que a parte emocional afeta de certa forma as aprendizagens. A perda do pai, de forma tão precoce, parece ter afetado de forma permanente este menino.

Sempre numa perspetiva dialogal, ele pediu-me para partilhar também, pedido que acedi narrando algumas situações de alegria, tristeza. A par disso, estimula a inteligência interpessoal.

Trabalhámos também a parte da coordenação motora, a partir dos encaixes de roupa e sapatos, explorando a inteligência corporal cinestésica, trabalhando também a noção estética, aliada à inteligência linguística.

Falei-lhe então que as emoções também têm vozes e dissemos algumas frases, com vários tons, tal como tínhamos feito na aula passada ativando a inteligência musical. O aluno gostou desta atividade, levantando-se da cadeira para melhor se exprimir, o que mostra uma relação próxima entre as emoções e a expressão corporal, ativando a inteligência corporal-cinestésica.

Depois desenhamos as emoções numa folha de papel, ativando a inteligência corporal-cinestésica, espacial e escrevemos as palavras referentes ao nome das emoções, recorrendo ao método global. Disse-lhe que estava a melhorar muito e que já sabia tanta coisa, tentando fortalecer a sua autoestima. O aluno sorriu.

Quando ao medo, disse-me:

- Eu agora já não tenho medo do palhaço assassino.

De facto, já não era a primeira vez que eu e a professora titular nos apercebíamos que o aluno via filmes de terror. Por isso, agendamos com a Encarregada de Educação uma reunião no sentido de alertar para esta situação, envolvendo-a no processo ensino-aprendizagem.

Achei curioso quando falámos na zanga, pois ele disse:

- Eu quando me chateio com a minha avó também ponho as sobrancelhas assim. Vê Quistina!

Esta interrogação revela a interiorização da emoção e a expressão física associada, objetivo da aula. Ele percebeu então que cada emoção tem a sua expressão facial e isso mostrou que houve aprendizagem.

Para terminar o estudo acerca das emoções, fizemos as várias expressões faciais na folha e escrevemos as

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 9/10 – 2 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

9.ª AULA – DESCRIÇÃO

palavras. Depois passamos à escrita de frases pelo aluno, tendo em conta as palavras dadas acerca das emoções (triste, zangado, alegre, apaixonado, medo) “O menino está triste” e “O menino tem medo”, referindo também o seu estado de espírito (“Eu estou alegre”). O aluno quis acrescentar apaixonado, porque segundo me disse também tem uma namorada! Conseguiu desenhar todas as expressões faciais. Nota-se que ainda aproxima muito a cara da folha o que pode indiciar falta de visão. Repare-se que o aluno já foi ao oftalmologista e já mudou de lentes. Ainda assim, aproxima muito a folha da face.

Terminámos com a análise do comportamento. O aluno referiu que gostou muito da aula, mas tem de aprender mais.

1.9. PLANIFICAÇÃO DA AULA 10

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir diversos tipos de discurso oral. - Realizar várias tarefas escritas. 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sequenciar uma história. - Contar palavras. 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualizar imagens / símbolos SPC para a compreensão de conceitos.
<p>Naturalista</p>	<p>ESCRITA DE FRASES A PARTIR DAS EMOÇÕES EXPLORAÇÃO DE IMAGENS</p>	<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sons relacionados com as emoções
<p>Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação dos seus sentimentos com as imagens. 	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente. 	<p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades de motricidade fina - Uso da face para as várias emoções

1.9.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 10/10 – 4 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

10.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu, mais uma vez, no gabinete de fotocópias. Recorri fotos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.

Em diálogo com a docente titular de turma a mesma referiu que **o aluno já me mostra mais colaborativo na sala de aula e que está junto a um colega que o ajuda, mas que precisava de um apoio personalizado em contexto de sala de aula.** Optámos então por terminar o estudo das emoções e depois **planificar com a docente titular de turma, no sentido de apoiar o aluno em contexto de sala de aula, trabalhando em codocência.** O objetivo da aula é levar o aluno a associar os sentimentos / emoções a determinados contextos reais, presentes em imagens, levando-o a melhorar o seu discurso e a sua competência leitora.

Em termos de recursos, usei uma **ficha de trabalho, o livro de história “ A girafa e o crocodilo”, de Daniela Kulot, imagens com as expressões de emoções (11) e com situações do quotidiano que revelam uma determinada emoção, (10) e um jogo das emoções, em que jogamos os dois: no meio tem a família, depois escolhe-se a pessoa e uma situação, tendo em conta quantos rodamos. De seguida, temos de relatar a situação e referir o sentimento associado. É um jogo que a nível lógico-matemático, exige uma sequencialidade de acontecimentos e a associação de vários fatores – a família, a pessoa envolvida e a situação. Usámos também instrumentos musicais, computador / impressora para imprimir frases criadas pelo aluno. À medida que o aluno vai evoluindo, há a possibilidade de trazer uma maior diversidade de recursos.**

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 10/10 – 4 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

10.ª AULA – DESCRIÇÃO

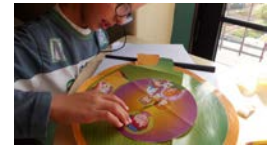
Começamos por rever os sentimentos aliados ao livro. O aluno ainda se lembrava da tristeza, alegria, amor e medo, mostrando dia após dia melhorias nas aprendizagens. Partimos então para imagens de meninos com essas emoções para que ele as identificasse. À medida que ia identificando, o aluno também utilizava aquela expressão facial, ativando a inteligência corporal-cinestésica. Nota-se uma melhoria crescente na memória a curto prazo. O aluno lembra-se das aprendizagens realizadas. Depois desta associação, passamos para imagens reais, com a exploração dos contextos, onde estas expressões podiam acontecer, para melhorar a sua capacidade oral e de raciocínio. O aluno referiu vários contextos das fotos, associando-os sempre à sua realidade, mostrando lógica no seu discurso, embora seja ainda muito simples, explorando as inteligências linguística e lógico-matemática. Por exemplo:

- O menino está amuado porque não tem ninguém para jogar à bola. Eu, por vezes, também fico amuado e triste quando não tenho ninguém para brincar. Nota-se que o aluno já não tem tanta tendência para se isolar no “seu mundo” e não elabora discursos desconexos. Este tipo de exercícios com imagens reais auxilia a mobilização da inteligência intrapessoal, uma vez que o aluno vai sendo despertado para falar sobre o que sente. Passámos à realização do jogo: este jogo consiste em escolher uma determinada situação, associando-a a um determinado sentimento, ou seja, se os meninos estão a lutar, então a mãe tem de estar zangada. Ao contrário das minhas expectativas, o aluno associou muito bem, a maior parte das situações ao sentimento, criando frases lógicas e coerentes com as imagens, explorando a inteligência linguística a par com a lógico-matemática e interpessoal, tendo de respeitar as regras do jogo e colaborando comigo. Nota-se de facto, uma grande melhoria, no seu discurso e na coerência de ideias. Sempre que o aluno recorria a situações lógicas, elogiava-o, a fim de estimular a sua autoestima, mostrando-lhe de que ele é capaz. O diálogo é uma das estratégias mais utilizadas estimulando a inteligência linguística e interpessoal. Nota-se igualmente que a relação professor / aluno está mais segura e serena, e os jogos fortalecem esta relação dando ao contexto da aprendizagem um ambiente afável e alegre. Para que não fosse o último momento da aula, dado o ritmo do aluno, optámos por realizar a ficha de trabalho. Antes, porém, utilizei algumas técnicas de *mindfulness* para auxiliar o aluno na sua atenção / concentração. Pedi ao aluno que respirasse fundo e fechasse os olhos. Este tipo de técnica ativa a inteligência intrapessoal, permitindo ao aluno conhecer-se melhor e melhorar os níveis de atenção / concentração. De facto, o aluno conseguiu estar mais tempo focado na atividade. Identificámos os sentimentos, utilizando símbolos da comunicação SPC e criámos frases. Para a aprendizagem da leitura / escrita global utilizamos também símbolos SPC que espelham a essência de cada palavra que se pretende adquirir. O aluno teve alguma dificuldade na escrita das palavras, pelo que resolvi utilizar o computador. No computador, o aluno sabe o nome das letras e identifica as maiúsculas, utilizando o método sintético, espaçando as palavras. Não consegue realizar a pontuação, o que me parece normal, uma vez que nunca utilizou um computador, nomeadamente o Word. Deverá ser um recurso a utilizar mais vezes. Ensinei-o a imprimir o trabalho e ele referiu que ia mostrar à mãe que já sabia escrever. Nota-se alguma alegria em mostrar que já sabe à sua mãe, figura de referência.

Depois, para terminar a aula, mostrei-lhe alguns instrumentos musicais e fomos descobrindo o nome de cada um deles: xilofone, triângulo, tambor. De seguida, tentámos associar os instrumentos musicais às emoções básicas: zanga, tristeza e alegria. Numa primeira fase, a atividade não foi bem-sucedida, pois o aluno quis tocar em todos, sem associar às emoções. Depois encaminhei-o no sentido de o levar a aferirmos o que são sons fortes / fracos. Depois de percebermos que, por exemplo, o tambor tem um som forte e o triângulo e xilofone sons mais fracos, fomos associando os sons mais fortes a emoções de zanga e fúria e sons mais melodiosos a alegria e amor, estimulando a inteligência musical.

Nota-se que o aluno tem falta de vivências, que acabam por afetar a sua aprendizagem, pelo que é fundamental mobilizar recursos diversificados que colmatem essa lacuna. O aluno disse-me:

- Nunca tinha tocado nenhuma coisa destas Quistina!



SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 10/10 – 4 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

10.ª AULA – DESCRIÇÃO

Aproveitei, então para lhe dizer o som de alguns instrumentos e explicar-lhe que também podia fazer um instrumento com uma garrafa de iogurte líquido, introduzindo a ideia de aproveitamento de material do dia-a-dia, de acordo com os conteúdos de Estudo do Meio, do 1.º ano. Sorriu e disse-me:

- Vou fazer mesmo!

Concluimos a aula, com uma autoavaliação. O aluno referiu ter gostado muito dos instrumentos e do computador. Pintou a carinha de amarelo, porque teve dificuldade na escrita, mas pintou a alegre porque estava alegre, segundo disse. Referiu ainda:

- Eu acho que escrevo melhor no computador.

Achei curiosa esta observação, porque de facto o aluno utilizou o computador com alguma facilidade para as atividades de escrita, pelo que será um recurso a mobilizar mais frequentemente.

1.10. PLANIFICAÇÃO DA AULA 11

Linguística - Produzir diversos tipos de discurso oral.	Lógico-Matemática - Organizar uma sequência de imagens.	Espacial - Visualizar imagens para a compreensão de conceitos.
Naturalista - Observação da natureza.	AS PLANTAS	Musical
Intrapessoal - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover	Interpessoal - Situações de interação com as docentes - Interação com os colegas da turma	Corporal-cinestésica - Andar / correr no espaço escolar.

1.10.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 11/12 – 9 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes – 1 (com a turma)

11.ª AULA – DESCRIÇÃO

Tendo em conta que a docente titular de turma necessitava que o sujeito A tivesse um apoio personalizado em contexto de sala de aula, optámos por um trabalho de codocência indo ao encontro dos interesses do aluno – plantas, inserido no programa de Estudo do Meio, 1.º ano. A aula era planificada em conjunto. Sempre que necessário recorriamos a outro tipo de material e / ou estratégias, tendo em conta as características específica do aluno.

A sessão decorreu na sala de aula da turma. Recorri fotos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo. Em termos de recursos, foram utilizados **imagens sequenciais e o espaço circundante – árvores e flores.**

O objetivo da aula é **levar o aluno a observar o meio circundante e perceber que há vários tipos de plantas e as suas funções, pelo que inicialmente foi importante verificar os conhecimentos que já possui acerca deste conteúdo, para que as novas aprendizagens sejam alicerçadas nessas para que façam sentido.**



Começámos com um **diálogo conjunto na turma acerca do que eram plantas, explorando a inteligência linguística e interpessoal, uma vez que iam partilhando ideias entre eles.** O Santiago referiu que plantas eram umas coisas verdes que estavam em casa e que serviam para enfeitar. Assim, disse-nos que tinha uma planta em casa, verde, mas tinha outra que a mãe dizia que estava morta. Neste diálogo, a docente titular de turma tentou sempre elogiar o aluno com as suas intervenções para que se sentisse mais seguro e confiante. Tentamos explorar com ele porque é que estava morta, mas ele não soube explicar o que revela falta de conhecimentos acerca do meio circundante.

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 11/12 – 9 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes – 1 (com a turma)

11.ª AULA – DESCRIÇÃO

Fomos referindo então que a planta precisa de certas “coisas” para sobreviver, tal como nós. Chegámos então à conclusão que era preciso água, a terra com nutrientes e sol. Depois falámos um pouco da forma como é que as plantas nascem. O aluno tinha a noção de semente e nesta altura foi crucial inserir uma sequência de imagens, concretizando com o aluno um trabalho personalizado, que levassem o aluno a perceber como é que as plantas crescem a partir de uma semente. Por isso introduzimos uma sequência de imagens referente a este procedimento, explorando as inteligências espacial e lógico-matemática. Tentei igualmente que ele formasse a sequência sozinho e a explicasse, promovendo um discurso coerente. O aluno conseguiu realizar a sequência de 4 imagens, explicando o seu conteúdo, mostrando uma melhoria no pensamento abstrato. Notava-se que, por vezes, o aluno se distraía do que lhe dizia, a tentar perceber o que se passava na sala, pelo que terei de trabalhar mais em contextos menos protegidos para que o aluno foque a sua atenção na tarefa e se abstraía do resto.



Tentei sempre que ele ficasse com as ideias fundamentais deste diálogo, tentando conciliar com os conhecimentos que ele já tinha. Depois do diálogo, viemos para o espaço exterior à escola e observámos várias plantas, explorando a inteligência naturalista, de forma real. Aqui, o sujeito A, observou não apenas as plantas, mas também o céu e outros elementos à sua volta, como se nunca tivesse olhado para eles verdadeiramente. Tentei levá-lo para locais onde houvesse plantas e explorei com ele as partes da planta. Os colegas foram um bom apoio, pois também o iam ajudando nesta tarefa, nomeadamente o aluno tutor, explorando a inteligência interpessoal. Depois desta exploração das plantas, fomos até a um espaço onde havia árvores e alguns deles escolheram abraçar as árvores. Este momento explorou a inteligência intrapessoal, pois foi também uma escolha do sujeito A abraçar a árvore, para que os alunos percebessem que árvores também são plantas, mas outra espécie de plantas. Neste espaço os alunos correram, andaram de árvore em árvore, explorando a inteligência corporal-cinestésica.

Voltámos à sala. A aula tinha terminado. Conversámos um pouco sobre o que gostámos mais e o que tinha gostado de abraçar a árvore, de estar comigo e com os amigos. Achei que a aula tinha sido bem conseguida. Fiquei feliz!

1.11. PLANIFICAÇÃO DA AULA 12

Linguística - Produzir diversos tipos de discurso oral. - Associar constituintes da planta às palavras.	Lógico-Matemática - Organizar uma sequência de imagens. - Contagem de palavras.	Espacial - Visualizar imagens para a compreensão de conceitos.
Naturalista - Observação da planta.	AS PLANTAS	Musical - Divisão silábica com palmas
Intrapessoal - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover	Interpessoal - Situações de interação com as docentes - Interação com os colegas da turma	Corporal-cinestésica - Realizar atividades de motricidade fina - Andar no espaço escolar.

1.11.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 12/12 – 9 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes – 1 (com a turma)

12.ª AULA – DESCRIÇÃO

Continuámos com o trabalho de codocência acerca das plantas, planificando em conjunto. Sempre que necessário recorria a outro tipo de material e / ou estratégias personalizando o ensino tendo em conta as

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 12/12 – 9 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes – 1 (com a turma)

12.ª AULA – DESCRIÇÃO

características específica do aluno.

A sessão decorreu na sala de aula da turma e no espaço exterior da escola. Recorri fotos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo. Em termos de recursos, foi utilizado **um cartaz que foi construído pelos alunos com palavras acerca das partes da planta; morangueiro, quadro interativo e uma ficha de trabalho.**

Nesta aula, pretendeu-se **sistematizar as partes da planta, que demos na aula passada e aprender novas palavras relacionadas com esta temática, através do método global, trabalhando conteúdos referentes à disciplina de Estudo do Meio.**

Foram feitos pequenos grupos que tinham de dizer 2 ideias acerca da aula anterior. O sujeito A ficou no grupo onde estava o seu tutor e foi dando o seu contributo, explorando-se desta forma a **inteligência interpessoal e linguística**. Depois desta revisão, saímos da sala e fomos ao espaço exterior apanhar um morangueiro, explorando a **inteligência corporal-cinestésica e naturalista**. O sujeito A foi escolhido para apanhar um morangueiro. Esta notoriedade na turma também é importante para a sua autoestima e por isso vi várias vezes o sujeito A a sorrir. Teve a ajuda de um colega para arrancar o morangueiro e disse-nos que, pela primeira vez, viu uma raiz. Notou-se que gostou de ver um conceito que tinha lecionado porque exclamou: - Olha, nunca tinha visto uma raiz. Parecem vários fios juntinhos. E pareceu feliz!

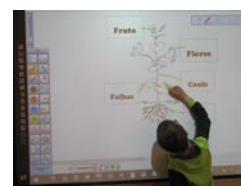


Tocou na terra e percebeu que estava húmida. Todo este experimentar e sentir parece-me ser fundamental para alunos com necessidades educativas especiais, pois associam a conceitos abstratos, experiências concretas associadas a sensações e sentimentos. Depois de arrancar o morangueiro, foi solicitado que fosse ele a escolher o caminho para voltarmos à sala de aula. Revelou ter competências espaciais, pois levou os amigos pelo caminho mais curto.

Depois disto, fomos criando o painel sobre as partes da planta, em contexto de grande grupo. Foi necessário um trabalho personalizado com o aluno para que entendesse as palavras de forma global. A restante turma já sabe ler, pelo que foi fundamental ler as palavras com o aluno, para que as entendesse e pudesse realizar a tarefa seguinte, recorrendo ao método global, explorando a **inteligência linguística**. Depois desta tarefa, optámos por recortar as palavras explorando a **inteligência corporal-cinestésica**. Nota-se uma grande evolução na área da motricidade fina, nomeadamente no recorte. De seguida, alguns alunos foram chamados a colocar a palavra junto ao elemento da planta, realizando um trabalho de grande grupo.



Depois passámos à realização de um exercício interativo (quadro interativo), passando do concreto (morangueiro) para o abstrato (imagem da planta). No quadro interativo, o aluno teve de apontar as partes da planta, assim como arrastar as palavras aprendidas para o local correto. Nesta tarefa, o aluno teve a ajuda do aluno tutor, criando entre eles um clima de grande apoio e ajuda mútua.



Depois disto, fizemos, juntamente com o aluno tutor, a ficha síntese, que era igual ao que tinha sido feito no quadro interativo, isto é, o aluno tinha de recortar e colar as partes da planta, de acordo com o já realizado. Nela, o aluno mostrou ter adquirido conhecimento, recortando as palavras e colando-as no local correto, revelando brio na realização das tarefas. Nota-se um melhoramento no aluno a nível de oralidade não se isolando tanto, nem tendo discursos sem nexos. Para consolidar a aprendizagem destas palavras, realizei com o aluno, numa perspectiva de trabalho personalizado, a divisão das palavras por sílabas, pelo recurso ao método sintético recorrendo às palmas. Assim ativa-se a **inteligência musical** para a aprendizagem das sílabas das palavras. O aluno tutor que estava ao lado, também quis participar o que auxiliou na autoestima do aluno que verificou que os seus colegas se interessam e querem colaborar nas tarefas.

Terminámos a aula com a avaliação. Dei-lhe um autocolante de carinha verde, valorizando a sua aprendizagem e o seu comportamento. Sorriu.

ANEXO 2: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SUJEITO B

1.1.1. PLANIFICAÇÃO DA AULA 1

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de frases. - Palavras com o som [f] - Criação de uma história com o recurso ao fantoche 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar uma história com lógica. 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de imagens
<p>Naturalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habitat da foca e hábitos 	<p>A LETRA <F></p>	<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de palmas para a divisão silábica
<p>Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover 	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente 	<p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades de motricidade fina

1.1.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM
<p>Sessão 1/12 – 16 de março de 2017 Duração – 45’ N.º alunos participantes - 1</p>
1.ª AULA – DESCRIÇÃO
<p>A sessão decorreu no gabinete de fotocópias. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.</p> <p>O aluno foi sujeito a uma intervenção cirúrgica no sentido de melhorar a sua audição. O aluno encontra-se na descoberta de novos sons, pelo que optámos por trabalhar esta temática relacionada com as letras. Assim, eu e a professora titular de turma, optamos por realizar um trabalho personalizado que fosse um reforço às competências trabalhadas em contexto de sala de aula. Optámos por trabalhar o método sintético indo ao encontro do que é realizado em contexto de sala de aula. De acordo com a professora titular, o aluno gosta de histórias, do “faz de conta”, de trabalhos de expressões, de animais e tentámos ir ao encontro dos seus interesses como fonte de motivação para a leitura e a escrita.</p> <p>O objetivo desta aula era a noção do som [f] e a sua correspondência com a letra <f>, indo ao encontro do programa de Português, 1.º ano de escolaridade. Pretendia-se a promoção de vocabulário iniciado com este som / letra e a aprendizagem da divisão silábica.</p> <p>Em termos de recursos, usei imagens plastificadas, plasticina, fantoche, ficha de trabalho, caderno diário e material de escrita.</p> <p>Começámos por escrever a data no caderno diário, de acordo com o método sintético – letra a letra, melhorando competências de motricidade fina, explorando as <u>inteligências corporal-cinestésica</u> e <u>linguística</u>.</p> <p>Comecei por usar a interação verbal no sentido de levar o aluno a dizer-me o que tem andado a trabalhar em contexto de sala de aula. Referiu que estava a dar a letra f. Perguntei então, que me dissesse palavras iniciadas pelo som [f]. Referiu algumas - faca, foca, feliz, mostrando conhecer não apenas nomes, mas também adjetivos. A fim de criar uma relação professor / aluno mais estreita, fomos ao encontro da temática dos animais, que é uma das suas preferidas. Falámos então de alguns animais que gostava que se iniciavam por “f”. Falámos da foca, onde vivia e o que comia, estimulando desta forma, as <u>inteligências naturalista</u> e <u>linguística</u> e relacionando as áreas de Português e de Estudo do Meio, do 1.º ano de escolaridade. A partir deste diálogo, o aluno associou a algumas vivências suas, nomeadamente a sua ida ao zoo, estimulando as <u>inteligências intrapessoal</u> e <u>naturalista</u>. Disse que tinha visto focas no Zoo e comiam sardinhas.</p> <p>Passámos, então, para as imagens, estimulando a <u>inteligência espacial</u>. Recorrendo ao método sintético, pedi-lhe que retirasse a letra “f” escrita nas várias formas – manuscrita e de impressa. Rapidamente identificou a letra pois a mesma já tinha sido trabalhada em contexto de sala de aula. Escreveu-a no caderno diário. Depois pedi-lhe que identificasse os vários objetos começados por “f” e lesse as mesmas palavras. O aluno foi identificando os objetos iniciados por “f” e lendo as palavras, associando-as às imagens, recorrendo ao método global. Tentámos contextualizar as palavras de forma a estimular a aquisição vocabular e o discurso oral, visando a estimulação</p>

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 1/12 – 16 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

1.ª AULA – DESCRIÇÃO

da **inteligência linguística**. Nota-se que tem um discurso muito simples com frases curtas, sem o recurso à coordenação e subordinação.

-Consegues fazer uma frase com faca?

- A faca é grande!

- E com forno?

- Eu gosto do forno.

- Gostas do forno. Como assim?

- Humm...

- Para que serve o forno?

- Para cozer coisas.

- Então e gostas do forno?

Este diálogo revela que o aluno nem sempre parece conseguir contextualizar as palavras, utilizando uma estrutura frásica muito repetida na sala de aula. Tentei então que criássemos outra frase e também trabalhamos um pouco as frases complexas (coordenadas copulativas). O aluno pareceu gostar de ampliar frases em termos orais. É também uma forma de aquisição de vocabulário.

Como o aluno já mostrava alguns sinais de inquietude, disse-lhe para se levantar e realizar a letra “f”, em plasticina, promovendo a **inteligência corporal-cinestésica** e indo ao encontro dos interesses do aluno. Tentou ser bastante pormenorizado na realização do “f” com plasticina, mostrando-nos que quando o aluno gosta, acaba por se empenhar na sua concretização.



Passámos então à realização da ficha de trabalho com vista ao desenvolvimento fonológico, promovendo as **inteligências linguística e corporal-cinestésica** (motricidade fina). Na primeira parte da ficha, pediu-se então que dividisse por sílabas as palavras já trabalhadas nas imagens, com palmas e pintasse as bolinhas de acordo com o número de sílabas, promovendo as **inteligências linguística e corporal-cinestésica** e utilizando o método sintético para a aprendizagem da leitura e da escrita. Este é um exercício já bastante recorrente na sala de aula, pelo que o aluno não pareceu revelar dificuldade. Contudo, começava a ficar impaciente e a não querer realizar as tarefas solicitadas. Para que o aluno se mantivesse atento, introduzi o nosso amigo “Fantoches”, que o aluno adorou. Demos-lhe um nome, dialogámos um pouco acerca das suas características, criando também um pouco a nossa relação de professor / aluno, baseada em brincadeiras e no “faz de conta”.

- Como é que lhe vamos chamar?

- Humm, Fantasma!

- Boa, é o nosso fantoche Fantasma! E como é que ele é?

- Olha, eu não sei o que é isto aqui na mão dele. É uma almofada?

- Sim, uma almofada! Como é que ele é?

- Humm, não sei...



Nota-se falta de vocabulário e dificuldade em expressar-se, pelo que terá de ser trabalhado, recorrendo primeiro a elementos físicos e orientando o seu discurso. Perguntamos-lhe então a cor da sua roupa, o que vestia, de que cor eram os olhos, sempre com o intuito de melhorar a sua expressão oral.

Sentindo que o aluno estava mais calmo, voltámos à segunda parte da ficha de trabalho, que utiliza o Método Dolf (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico) para a aprendizagem da fala, linguagem, da leitura e da escrita. É um método multissensorial porque inclui o uso simultâneo de dois ou mais sistemas sensoriais (olho, nariz, voz e mão). O uso de estratégias multissensoriais que envolvam as capacidades visuais, auditivas, tátil-quinestésicas e/ou articulatórias-motoras, levam a uma aprendizagem da linguagem mais estruturada. Este tipo de aprendizagem permite desenvolver capacidades de escuta, fala, leitura e escrita. É através de métodos multissensoriais, que envolvam o toque e o movimento que a criança é capaz de fazer a ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Este método associa um gesto a cada som (fonema) do português, fazendo posteriormente ligação ao grafema (letra). Este método resulta da necessidade de haver gestos adaptados ao português, chamando a atenção para os

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 1/12 – 16 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

1.ª AULA – DESCRIÇÃO

movimentos da boca, para o modo como se articulam ou como se produzem os sons do português. Como o aluno está ainda na descoberta de sons que até aí não ouvia, achámos que seria o mais indicado recorrer a um método que juntasse um gesto e os movimentos da boca. O uso do gesto serve de apoio à memória auditiva, visual e usa uma memória suplementar, a memória motora. Realizámos então o gesto associado ao som, recorrendo à inteligência corporal-cinestésica, em simultâneo com os movimentos da boca.

Com o intuito de promover a aquisição vocabular e cimentando o estudo da letra “f”, fomos legendando as imagens, aferindo as que se iniciavam com a letra “f” e as que não se iniciavam com essa letra. Depois tentámos criar uma história juntos com o fantoche, promovendo as inteligências lógico-matemática e linguística. A introdução de um fantoche pode ser uma forma de se criar um ambiente de sala de aula mais afável, promotor das aprendizagens já que o aluno tem revelado, segundo a docente titular de turma, comportamentos de rejeição face a atividades de leitura e escrita. Pretende-se pois anular este tipo de sentimento, associando as aprendizagens a sentimentos de positividade. O aluno revelou grandes dificuldades na criação da história não conseguindo criar uma lógica e coesa, mas apenas frases soltas. Será importante, trazer menos imagens, para que o aluno não ser um elemento distrator já que o aluno está diagnosticado com PHDA e haja elementos que possam tornar a história coesa.

Fizemos a autoavaliação da aula e o aluno disse que gostou muito do fantoche, mas que não é muito bom nas “coisas” de ler e escrever. Disse-lhe que se tinha esforçado muito e que tinha feito muitas tarefas, tentando melhorar a sua autoestima, que nos parece também muito baixa. Escolheu a carinha amarela.

1.2. PLANIFICAÇÃO DA AULA 2

Linguística - Leitura de uma lista de palavra. - Leitura de um texto - Medição da velocidade leitora	Lógico-Matemática -.Resolução de uma situação problemática	Espacial - Utilização de imagens
Naturalista - Revestimento da foca	A LETRA <F>	Musical - Audição de uma música - Canto e memorização de uma música.
Intrapessoal - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover	Interpessoal - Situações de interação com a docente	Corporal-cinestésica - Utilização do corpo para a realização da letra <f> - Realização de atividades de motricidade fina

1.2.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 2/12 – 21 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

2.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu no gabinete de fotocópias. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo. Em termos de recursos, usei napa cinzenta, caderno multissensorial, CD, leitor de CD ficha de trabalho, caderno e material de escrita. O objetivo desta aula era a contextualização da letra <f> e melhoramento da leitura, tanto na lista de palavras como no texto, procedendo à medição da velocidade leitora indo ao encontro do programa da disciplina de Português. Como o aluno iniciou a Terapia da Fala, optámos por fazer um trabalho de cooperação entre a equipa, de forma a reforçarmos o mesmo conteúdo. Começámos por escrever a data no caderno diário, recorrendo ao método sintético e promovendo a

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 2/12 – 21 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

inteligência corporal-cinestésica (motricidade fina).

Dialogando com o aluno, fizemos um ponto de situação do que tínhamos lecionado na aula anterior. Recordou-se da letra <f>, fornecendo pistas contextuais. Referiu igualmente a foca e desta vez optámos por falar de mais aspetos referentes à foca como o revestimento, explorando a **inteligência naturalista** e indo ao encontro dos conteúdos de Estudo do Meio, 1.º ano. Tocámos num tecido de napa para sentir a textura similar ao revestimento da foca, estimulando a **inteligência corporal-cinestésica**.



Passámos então para a aplicação do método fonomímico, de Paula Teles, referente à letra <f>. Escolhemos este método porque é um método fónico-silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo, sintético e analítico, explícito e intensivo e com monitorização sistemática dos resultados. Tem como objetivos a prevenção das dificuldades de leitura nas crianças de risco e o desenvolvimento das competências fonológicas até à obtenção de uma leitura fluente e precisa. Como o sujeito B tem grandes lacunas a nível fonológico, pareceu-nos que, em comunhão com o Método Dolf, seria mais apelativo e levaria o aluno a ver as aprendizagens de uma maneira mais lúdica, associando sentimentos de maior alegria e prazer. As crianças observam os desenhos de cada “animal-fonema”, ouvem e cantam as suas “histórias-cantilenas” e imitam os respetivos gestos. A realização destas atividades multissensoriais, metacognitivas e psicolinguísticas, permite-lhes descobrir com prazer e o entusiasmo a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto e, de degrau em degrau, progredir nas competências da leitura e da escrita.

Assim, o aluno iniciou com a observação do desenho do “animal-fonema” (foca) e passou o dedo na letra <f>, que tem relevo. Uma vez que é um aluno algo irrequieto, pedi-lhe que desenhasse o <f> no ar, de pé, uma vez que o espaço onde estamos é bastante exíguo, não tendo oportunidade de caminhar ou dar passos para desenhar a letra <f>. O aluno gosta de se poder movimentar, é como se fossem tempos de descanso fundamentais para depois poder voltar a manter a sua atenção / concentração.

Ouvimos a música e cantámo-la, imitando os gestos. Este momento foi particularmente feliz e contribuiu para cimentar a relação pedagógica entre professor / aluno porque cantámos ambos e apesar de estarmos a trabalhar competências de foro linguístico, para o aluno são momentos de puro lazer. Desta forma, exploramos a **inteligência musical** que é do agrado do aluno.

Depois, desta tarefa, passámos para a leitura de palavras, juntando as letras, recorrendo ao método sintético. O aluno começa a recusar tarefas relacionadas com a leitura e com a escrita, parecendo haver aqui também alguma falta de segurança.

- Eu não sei ler, Cristina.– disse-me.

Tentámos dar algum reforço positivo, referindo que a leitura é um mecanismo que se vai aprendendo. E que ele só tem de tentar, que vai conseguir.

- É como andar de bicicleta. Não sabes andar de bicicleta?

- Sei!

- Mas quando começaste tiveste dificuldades, não foi? Então na leitura é igual. Primeiro parece muito difícil, mas com o tempo, vais percebendo como funciona. **Não podes deixar de ler e escrever - incentivando o aluno para este tipo de atividades.**

A ficha era composta por uma lista de palavras e um texto para ler, de forma a fazer a medição leitora, na 1.ª e 4.ª leituras. Passámos para a lista de palavras, na ficha. Quando o aluno viu tanta palavra para ler, assustou-se, pelo que teremos de adequar a ficha ao nível de proficiência do aluno, de forma a não causar este tipo de sentimentos. Contámos então as palavras da lista de palavras e disse que lia apenas metade. Teve de raciocinar para chegar ao número 14, já que tínhamos 28 palavras, associando a área de Português com a Matemática. O aluno resolveu este problema com facilidade, revelando algum raciocínio e cálculo, estimulando-se desta forma a **inteligência lógico-matemática**.

Foram feitas 4 leituras, sendo que na primeira o aluno leu 5 palavras por minuto e na quarta, leu 8, revelando alguma melhoria.

Tentámos explorar algumas palavras, a partir da criação de frases complexas com “e”, “mas”. O aluno

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 2/12 – 21 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

revelou dificuldade, pelo que optámos apenas por explorar o significado de cada palavra para a promoção do vocabulário, competência a desenvolver na área de Português do 1.º ano. Esta atividade de exploração vocabular permite igualmente o desenvolvimento da inteligência linguística. Verificámos que esta parte da ficha não se adequou ao nível de proficiência do aluno, pois eram palavras que não eram conhecidas do aluno, além de serem muitas.

Passámos à área da escrita, dividindo algumas palavras por sílabas. O aluno errou o primeiro exercício e não quis reformular. Insisti mas o aluno não quis. De facto, a docente titular de turma já tinha referido que o aluno manifestava alguns comportamentos de desafio face ao professor, pelo que será uma questão a ser abordada com a psicóloga que o acompanha no sentido de articularmos para minimizarmos este tipo de comportamento. Passei então ao segundo associando cada palavra a palmas, mas desta vez no joelho, estimulando a inteligência musical.

Pensei em realizarmos algumas frases escritas a partir destas palavras simples, mas o aluno não quis, pelo que optei por ouvirmos novamente a música da letra <f> associando a letra às vogais, estimulando as inteligências musical e linguística. Criámos, então, palavras com <fa, fe, fi, fo, fu>. O aluno adora atividades relacionadas com música e coloca-se muitas vezes de pé. Decora a música com facilidade, o que revela memória a curto prazo.

Passámos à leitura do texto (55 palavras). Verificámos que o texto era muito extenso pelo que o aluno leu apenas 28 palavras e não as 55 que o texto tinha. Apesar do texto ter alguns pictogramas, tem palavras que não se adequam ao nível de proficiência do aluno. Foram feitas 4 leituras, sendo que na primeira, o aluno leu 9 palavras e na 4.º leu 10. Fez a atividade escrita, com facilidade, que era a colocação correta das letras a fim de formar a palavra, utilizando-se o método sintético. Aproveitámos para rever os conceitos de letra, palavra e frase. Parece que o aluno tem mais facilidade na escrita, do que na leitura, embora estejam ambas interligadas.

No final da aula, fizemos a avaliação. O aluno disse que se tinha esforçado, mas não gostava muito de ler, pelo que optou pelo amarelo, pois conseguia fazer melhor. Apresentava sinais de cansaço e de alguma agitação motora.

1.3. PLANIFICAÇÃO DA AULA 3

Linguística - Fonologia: o som [s] inicial, medial e final - Elementos paratextuais. - Audição de uma história. - Reconto oral	Lógico-Matemática - Contagem oral até 20	Espacial - Utilização de imagens
Naturalista - Habitat do sapo, características	SOM [s]	Musical - Dizer os frutos com ritmo lento e rápido
Intrapessoal - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover	Interpessoal - Situações de interação com a docente	Corporal-cinestésica - Atividades de motricidade fina: recorte - Utilização de partes do corpo (dedo) para desenho o <s>

1.3.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 3/12 – 23 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

3.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu no gabinete de fotocópias. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.

Planificámos com a professora titular de turma o caso ortográfico <s>. Como é uma letra que assume vários sons, é crucial um estudo mais consolidado e um apoio personalizado que permita ir ao encontro das dificuldades do aluno.

O objetivo desta aula era a contextualização do som [s] usando recursos multissensoriais; promoção de vocabulário e reconto de histórias. Pretendia-se também a compreensão de elementos paratextuais indo ao encontro do programa da disciplina de Português, 1.º ano.

Em termos de recursos, usei uma ficha de trabalho, CD e leitor de CD, 2 cartazes com a letra <s> associada ao sapo – um em tamanho A4 para servir de referência e outro para que o aluno recortasse e colocasse no caderno diário, caderno multissensorial que associa a letra <s> à serpente, e livro de histórias do projeto “Top”. Escolhemos este livro de histórias porque é um recurso utilizado pela docente titular de turma, estabelecendo uma ponte entre o apoio personalizado e o contexto de sala de aula. Tem um tamanho A3 o que o torna diferente de um livro habitual e histórias simples que facilitam a compreensão oral. Usou-se igualmente o caderno diário e material de escrita.

Começámos por escrever a data no caderno diário, como momento inicial da nossa aula.

Depois fizemos o ponto da situação relativamente ao apoio anterior. Recordou-se da letra <f>. Fizemos uma pequena abordagem deste som, referindo palavras com “f”.

Falámos então das várias formas de escrever o som [s] –<ç>, <ce/ci>, <ss> e <s> e começámos por explorar a consciência fonológica.

Passámos então à realização da ficha. Esta ficha é composta por imagens onde o aluno tem de identificar o som [s], em frutos, promovendo a consciência fonológica. Antes porém de iniciar a ficha, optámos por contar os frutos procedendo a uma multiplicação, competência da disciplina de Matemática, 1.º ano, estimulando a inteligência lógico-matemática. Estes momentos acabam por tentar criar alguns cortes para que não seja apenas leitura e escrita e se promovam igualmente outras competências. O aluno revelou ainda alguma dificuldade nesta operação, ainda que a mesma fosse realizada a partir de uma adição.

Passámos depois à consciência fonológica: entender onde estava o som[s] sem o associar a uma letra específica, uma vez que pode ter várias. Assim, o aluno ia identificando algumas frutas com o som [s] como maçã, pêsego, melancia demonstrando alguma atenção / concentração. Contudo, se a tarefa se torna um pouco mais morosa, o aluno começa a mostrar alguns sinais de agitação motora. Conseguiu, no entanto, identificar o som [s] nos mesmos, fosse ele o som, inicial, medial ou final. Depois disso, criámos então um diálogo falando dos frutos que mais gostávamos, dos frutos que se comiam mais no verão e no inverno, articulando conteúdos da disciplina de Português e Estudo do Meio. Depois, pedimos-lhe que dissesse dois nomes de frutos, batendo as palmas referentes às sílabas. Pretende-se que o aluno desenvolva a sua capacidade de realizar uma sequência de tarefas, neste caso, duas, associando a inteligência musical à lógico-matemática. O aluno gosta deste tipo de atividade que não exigem só papel e lápis. E sorri neste pequeno jogo que criámos. Parece-me que vamos fortalecendo a nossa relação, pois a certa altura, o sujeito B diz-me:

- Gosto mesmo de estar aqui!

E eu também lhe disse que gostava muito que ele tivesse aqui e que tinha muitas capacidades, promovendo a sua autoestima.

Passamos depois para o estudo da letra <s>. Mostrámos-lhe o cartaz com a letra <s> e explorámos a imagem, estimulando a inteligência espacial em consonância com a linguística. De seguida, referimos que o revestimento do sapo é similar ao da foca estabelecendo uma ponte com o que tinha sido dado anteriormente, explorando a inteligência naturalista. Referimos também outros tipos de revestimento, (conteúdo lecionado em contexto de sala de aula), indo ao encontro do programa de Estudo do Meio, 1.º ano. Introduziu-se a palavra – *anfíbio*, explicando-se o seu significado, articulando o programa de Estudo do Meio e Português. O aluno

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 3/12 – 23 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

3.ª AULA – DESCRIÇÃO

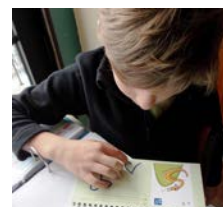
recortou e colou no caderno diário, estimulando a inteligência corporal-cinestésica.

A relação professor aluno começa a ser próxima e o aluno vai criando momentos para falar de si e das suas vivências, estimulando-se desta forma a inteligência intrapessoal. Associou esta atividade a uma experiência pessoal:

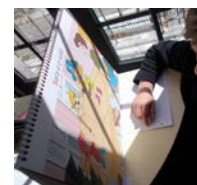
- Sabes, eu já vi sapos! Lá onde eu moro ouço-os.

Aproveitei para introduzir a noção de onomatopeias e de verbos onomatopaicos, a fim de aumentar a sua capacidade vocabular. É fundamental com o sujeito B criar alguns momentos de descanso, senão ele começa a ficar irrequieto. Por isso, fizemos algumas onomatopeias de alguns animais que tivessem o som [s] e depois outros animais que ele conhecesse. Sentiu-se feliz neste momento e elogiámo-lo dizendo que se estava a comportar muito bem.

Passámos depois à descoberta de outro animal no livro que faz parte do projeto do método fonomímico – caderno multissensorial. Exploramos a caracterização física da serpente tentando criar um texto descritivo a fim de promover alguma coerência lógica, estimulando as inteligências linguísticas e lógico-matemática. Depois exploramos o relevo da letra <s> presente no caderno sensorial e pediu para se levantar e desenhar o <s> no ar, promovendo a inteligência corporal-cinestésica. Todas as tarefas que estejam relacionadas com texturas são do agrado do aluno, pelo que passou o dedo na letra com atenção. Ouvimos a música relacionada com este método, ativando a inteligência musical e criando momentos que acabam por fortalecer a relação professor / aluno e indo ao encontro dos interesses do aluno.



Passámos, então, à história no livro A3. Começámos por explorar a imagem: as personagens, espaço, a caracterização física das personagens a fim de estimular a inteligência linguística, nomeadamente a criação de um discurso oral com coerência, competência de Português do 1.º ano de escolaridade. O aluno levanta-se para conseguir ver melhor a imagem ao que acedemos, pois também me parece que é muito exigente pedir a um aluno para estar sempre sentado. O aluno levanta-se e mexe no livro, folheia-o, distrai-se. Também é importante que haja estes pequenos momentos para depois poder continuar na realização das tarefas. Começamos a trabalhar elementos paratextuais indo ao encontro do programa de Português, 1.º ano – Educação literária.



Procedemos à leitura do texto e depois realizámos uma avaliação da compreensão oral. O aluno responde às questões, embora de forma incompleta. As perguntas são feitas tendo em conta as categorias da narrativa – ação, personagens, espaço e tempo.

Exploramos algumas palavras com a letra <s> presente na história – sábado, Sofia, saltam. Pensámos, ainda, escrever as palavras no caderno ou sublinhá-las, usando a técnica da cor, mas o aluno já dava sinais de algum cansaço e não quis realizar essa tarefa. A psicóloga, numa reunião, disse-nos para nesta fase tentarmos levar o aluno pelo lado positivo, pois os pais tinham ido para França e ele sentia-se revoltado com a situação. Neste momento encontrava-se a cargo dos avós maternos. Assim, optámos por conversar um pouco sobre o que ele mais gostou da aula. O aluno disse que gostou de aprender, mas principalmente das músicas. Terminámos com uma carinha verde e ele sorriu. Disse-me

- Ó cristina, mas olha que eu porto-me muito mal!

E saiu a sorrir. Penso que se refere ao comportamento em contexto da sala de aula, notando-se uma imagem negativa de si mesmo.

1.4. PLANIFICAÇÃO DA AULA 4

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de uma lista de palavras - Escrita de frases - Leitura de um texto. - Reconto oral 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contagem de letras - Somas 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de imagens
<p>Naturalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão das características do sapo. - Curiosidades da serpente. 	<p>SOM [S]</p>	<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurso aos estalidos dos dedos para marcar o ritmo - Recurso a várias entoações
<p>Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover - Expressão de sentimentos 	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente 	<p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de motricidade fina: recorte e atividades de escrita

1.4.1. DIÁRIO DE BORDO

<p>SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM</p>
<p>Sessão 4/12 – 28 de março de 2017</p> <p>Duração – 45'</p> <p>N.º alunos participantes - 1</p>
<p>4.ª AULA – DESCRIÇÃO</p>
<p>A aula foi lecionada numa sala de leitura, com alguns livros. Tem algumas mesas dispostas da mesma forma que numa sala de aula. A grande vantagem é que mais espaço para o aluno se movimentar. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.</p> <p>O objetivo desta aula era a melhoria da competência fonológica, ortográfica e leitora relacionada com o som [s]. Pretendeu-se também a criação de frases corretas, indo ao encontro das competências de português do 1.º ano. Esta aula foi planificada em articulação com a professora titular de turma e a terapeuta da fala, que acompanha o aluno.</p> <p>Em termos de recursos, usei fichas de trabalho personalizadas e diversificadas, com recortes e pinturas e letras manipuláveis. Utiliza-se igualmente o caderno diário e material de escrita.</p> <p>Começámos por escrever a data no caderno diário. Já sabe o dia da semana, o mês e o ano, revelando conhecimentos em termos temporais.</p> <p>Começámos a nossa aula com o diálogo acerca do que fizemos na aula passada. O aluno referiu que o som [s] se podia escrever de muitas maneiras e que já tínhamos aprendido uma – o <s>, revelando a aquisição de aprendizagens. Dissemos-lhe que podíamos então realizar a ficha de trabalho acerca da letra <s>. O aluno ficou um pouco agressivo perante a ficha, não querendo realizá-la. A psicóloga, que está a trabalhar com o sujeito B, referiu que muitas destes comportamentos têm a ver com a sua “zanga” relativamente às figuras parentais. Disse-nos para optarmos sempre por uma atitude positiva, tentando canalizar a agressão a partir de algumas técnicas de <i>mindfulness</i>. Optámos então por realizar vários tipos de respiração – inspiração / expiração rápida, curta, com momentos de apneia a fim de distraí-lo de tarefas de leitura e escrita, e estimulando a <u>inteligência musical</u> na cadência e ritmo dado pela respiração. Como o aluno gosta de atividades de recorte, que estimulam a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> disse-lhe que não íamos ler já, mas sim recortar as legendas para colocar nas imagens, estimulando as <u>inteligências linguística</u> e a <u>espacial</u>. Para ser um pouco diferente das fichas tradicionais, optámos por escrever algumas palavras que não tinham desenho e, portanto, tinha de ser ele o autor dos mesmos a fim de introduzir algum dinamismo e diversidade de exercícios, indo ao encontro dos gostos do aluno, promovendo alguma motivação. O tentar “adivinhar” as palavras acaba por trazer algum dinamismo que faz com que o aluno se envolva mais neste tipo de atividades. O aluno esforçou-se por ler as palavras para poder realizar os desenhos, aliando-se as <u>inteligências corporal-cinestésica</u> e <u>linguística</u>. Nota-se que ainda está no processo de junção das letras (método sintético) e ainda demora algum tempo nesta junção. Depois da leitura das palavras, criámos frases, mas são sempre do género das criadas em sala de aula: “É o sapo!”, pelo que será uma área que teremos de investir com recurso a imagens com vista ao enriquecimento vocabular. Tentámos criar uma pequena história juntos, introduzindo onomatopeias e o novo verbo aprendido, estimulando a <u>inteligência linguística</u>.</p>

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 4/12 – 28 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

Para tornar esta atividade mais dinâmica pedi-lhe que, por cada palavra, estalasse os dedos e usasse várias entoações (interrogativa, imperativa e exclamativa), estimulando a inteligência musical. O aluno gosta deste tipo de atividade e como são multissensoriais, aumentam o seu tempo de atenção / concentração.

Tentei sempre reforçar positivamente o esforço do aluno que é muito importante para este caso específico, pois parece que há um desinvestimento do aluno em relação à escola e às aprendizagens.

Falámos dos animais presentes na ficha e perguntámos-lhe se havia outro animal com o som [s]. Referiu logo serpente, pelo que optámos por explorar algumas curiosidades deste animal, nomeadamente a mudança da pele, a temperatura, estimulando a inteligência naturalista e indo ao encontro dos conteúdos de Estudo do Meio, 1.º ano. Também explorámos o som da serpente e aproveitámos para introduzir um verbo onomatopaico – sibilar. Realizámos algumas frases com o mesmo, explorando a inteligência linguística.

Com o intuito de levar o aluno a memorizar as palavras de uma maneira lúdica, levámos letras manipuláveis que acabam por ir ao encontro dos gostos do aluno, atividades mais manuais. Este jogo foi feito de pé porque o aluno necessita de mexer-se, de se movimentar. O encaixar as letras para formar as palavras acaba por ser uma tarefa aliciante que leva o aluno a rever muitas das letras já aprendidas, assim como a associar as letras aos sons. A par disso, explorámos as letras manipuláveis para criar outras palavras do interesse do aluno. Este jogo foi ao encontro dos interesses do aluno que se sentiu mais motivado para as tarefas de leitura e escrita, tendo até dito:

-Podes trazer mais jogos deste, Cristina!

Nota-se que o aluno se sente mais à-vontade, mais curioso com o que vamos trazendo, o que reforça a nossa relação com sentimentos de curiosidade e isso depois acaba por se refletir na aprendizagem.

Passámos depois, à leitura da lista de palavras, na ficha de trabalho, desta vez com menos palavras e já conhecidas do aluno para proceder à medição da velocidade leitora, recorrendo à leitura das palavras e das letras, num movimento descendente e ascendente. O aluno não consegue ler as mesmas palavras 4 vezes, pelo que faço a medição da 1.ª e 3.ª leituras. Na 1.ª leitura o aluno lê 9 palavras por minuto e na 3.ª leitura lê 10. Passamos a um momento de escrita, em que escrevemos frases acerca das palavras. Tentamos que o aluno diversifique as frases, tendo em conta o que foi feito anteriormente e ele colabora nesta atividade.

Nota-se que o aluno se encontra mais motivado talvez pelo facto de a ficha já ser uma súmula do que foi feito e sentir que consegue realizá-la.

Depois da escrita de frases, passamos para um novo momento de leitura na ficha de trabalho. Desta vez, escolhemos um texto mais curto (29 palavras), com palavras já trabalhadas anteriormente.

Na leitura de texto, na 1.ª leitura leu 9 palavras por minuto e na 3.ª 13 palavras por minuto, estando ainda aquém do previsto para as Metas Curriculares de Português (55 palavras por minuto). Esta leitura é ainda silabada, sem respeito pela pontuação, com algumas trocas fonológicas e nem sempre entende o que lê. Pergunta se pode fazer um desenho, que vai ao encontro do que tinha previsto. Dissemos-lhe que leu muito bem ao que encolheu os ombros. Nota-se que é um aluno com falta de autoconfiança que necessita de reforço positivo e de estímulo para continuar as suas aprendizagens.

No final, fizemos a avaliação da aula, ao que respondeu:



-Acho que aprendi muito, contigo! É bom estar aqui! E sorriu.



1.5. PLANIFICAÇÃO DA AULA 5

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita de frases - Leitura de palavras. - Criação de frases complexas 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contagem das sílabas - Ordem ordinal até 4 - Contagem decrescente de 15 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associação de imagens / palavras
<p>Naturalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar o espaço exterior 	<p>SOM [S]</p>	<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recurso a vários tons / emoções para dizer as frases
<p>Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover - Comportamentos adequados / não adequados: experiências de vida 	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente 	<p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de motricidade global: correr - Atividades de motricidade fina: colagem e escrita.

1.5.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM	
<p>Sessão 5/12 – 30 de março de 2017 Duração – 45’ N.º alunos participantes - 1</p>	
5.ª AULA – DESCRIÇÃO	
<p>A sessão decorreu no espaço exterior e gabinete de fotocópias. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.</p> <p>O objetivo desta aula é a aquisição do padrão ortográfico <ss> e a criação de frases complexas (“onde” e “quando”), conteúdos pertencentes ao programa da disciplina de Português 1.º ano. Esta aula foi planificada em articulação com a professora titular.</p> <p>Em termos de recursos, usei um jogo interativo com o som [s], loto com o padrão ortográfico <ss> e uma ficha de desenvolvimento fonológico, com a divisão silábica de palavras, utilizando o grão, caderno diário e material de escrita.</p> <p>Iniciámos a aula no campo, onde o aluno desenhou ou dois <ss> a correr, promovendo a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>. Pensámos que seria melhor iniciar a aula desta forma para que o aluno pudesse libertar alguma energia, uma vez que notamos agitação durante o decorrer da aula. O aluno pareceu mais calmo e mais concentrado nas tarefas, pelo que será uma estratégia a adotar. Pedi-lhe também como tarefa de atenção, que me referisse alguns elementos que tenha observado na rua, explorando a <u>inteligência naturalista</u>.</p> <p>Iniciámos então a aula com a escrita da data e fizemos uma revisão do que tinha sido lecionado a partir de um jogo interativo em que se utiliza o som [s] em vários contextos com diferentes ortografias, indo ao encontro de um dos interesses do aluno – o tablet. O aluno apreendeu o que tinha sido lecionado acerca do som [s] e parece gostar de atividades que utilizem o tablet e o som. Nesta atividade, o aluno tinha de verificar como se escrevia a palavra e dividi-la por sílabas, antecipando o que será realizado na ficha de trabalho, com o intuito de levar o aluno a perceber que consegue realizar as fichas de trabalho, aumentando a sua autoestima, uma vez que apresentava alguns comportamentos de rejeição perante as atividades de leitura / escrita. Nota-se que sorri perante este tipo de atividades e pede que lhe traga mais. A nossa relação tem vindo a melhorar, talvez pelo facto de se realizar múltiplas atividades e o sujeito B sentir que consegue realizar as atividades. A partir destas imagens com o som [s], que exploram a <u>inteligência espacial</u> realizámos frases complexas com “onde” e “quando”, estimulando a <u>inteligência linguística</u>. Usámos diversos tons associados a emoções para dizer as frases complexas, explorando a <u>inteligência musical</u>. Aproveitámos para introduzir algumas noções de conduta em sociedade acerca deste assunto, como não falar alto, nem dizer segredos, inserido no programa de Educação para a Cidadania. A <u>inteligência interpessoal</u> acaba por ser explorada durante toda a aula a partir dos diálogos que vamos criando. Foi o aluno que explicou o porquê de não ter este comportamento em sociedade, revelando conhecimentos a este nível. Disse até que a sua avó gritava com ele quando ele era surdo e agora quando ele bate na irmã. Aproveitei para dizer</p>	 

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 5/12 – 30 de março de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

5.ª AULA – DESCRIÇÃO

que também não se deve bater nos outros. Devemos resolver as situações de outra forma. Sorriu, dizendo que a professora já lhe tinha dito isso. **O facto de estarmos em contexto individual faz com que o aluno fale de si e das suas experiências pessoais desenvolvendo a sua inteligência intrapessoal.** Esta inteligência é muito importante para que o aluno se conheça, entenda os seus sentimentos e possa melhorar os seus comportamentos. Passámos à explicação da regra de utilização dos dois <ss> entre vogais, que faz parte do programa da disciplina de Português, 1.º ano. De seguida jogamos o jogo do loto, no qual o aluno tinha de associar palavras sempre com <ss> à imagem. Jogámos juntos e nota-se que o aluno gosta quando estamos os dois numa mesma tarefa, criando uma relação de professor / aluno mais próxima. O aluno teve alguma dificuldade na associação, mas com apoio individualizado conseguiu realizar a tarefa. Depois disso, contámos as sílabas, usando as palmas, usando as minhas e as suas mãos para tornar o jogo mais interativo, estimulando as inteligência musical. O contacto físico (neste caso, das mãos) acaba por tornando a nossa relação mais próxima. Disse que gostava muito do jogo das palmas e este gostar acaba por ser muito importante porque só aprendemos aquilo que gostamos, aquilo que nos é útil ou se relaciona com o nosso dia-a-dia. Escrevemos as palavras no caderno e construímos frases orais que depois foram escritas. Nota-se uma melhoria na construção das frases, pois já não têm a estrutura simples de “É o ...”. O aluno tenta agora construir frases mais longas e algumas até complexas revelando mais vocabulário e uma estrutura linguística mais complexa (como “O pai leva o saco. / O tio dorme com o sapo./ A mana tem uma saia. / Eu como a sopa). Passamos à realização da ficha que acaba por ser uma súmula do que foi feito. O aluno realiza a ficha com alguma facilidade por terem sido exercícios já propostos ao longo da aula, estimulando a sua autoestima. De facto, nota-se uma melhoria na sua atitude perante a resolução das fichas. Realiza-as com algum gosto. Esta ficha pretendia a contagem das sílabas e a colagem de grãos, de acordo com o número de sílabas. Utilizámos o grão por ser um alimento passível de ser conhecido pelo aluno, recorrendo a outras texturas para a aprendizagem. A par disso, as colagens e tarefas manuais são uma das atividades que o aluno gosta de fazer, pelo que a ficha foi realizada indo ao encontro dos gostos do aluno. Depois das colagens contámos as sílabas, até 30 realizando contagens progressivas e regressivas até 30, promovendo a inteligência lógico-matemática relacionando as disciplinas de Português e Matemática, 1.º ano. Também aproveitámos para introduzir os números ordinais até 5, referindo a posição de cada sílaba, conteúdo do programa de matemática do 1.º ano. Fizemos a avaliação da aula. O aluno esboçou um sorriso: -Adorei, Cristina! – disse. Perguntei-lhe acerca do desempenho e ele disse que tinha feito tudo bem. Pintámos a carinha verde e nota-se felicidade no rosto do aluno.



1.6. PLANIFICAÇÃO DA AULA 6

<p style="text-align: center;">Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de sopa de letras, palavras cruzadas - Escrita de frases / palavras - Leitura de um texto. - Medição da velocidade leitora - Reconto da história e Leitura de uma lista de palavras 	<p style="text-align: center;">Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma sequência de imagens 	<p style="text-align: center;">Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de imagens
<p style="text-align: center;">Naturalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revestimento do pássaro. - Revisão do revestimento dos animais anteriores. 	<p style="text-align: center;">SOM [S]</p>	<p style="text-align: center;">Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização do corpo (mãos, pés) ou objetos (mesa, porta) para a criação de um ritmo.
<p style="text-align: center;">Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover - Recurso a técnicas de <i>mindfulness</i> 	<p style="text-align: center;">Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente 	<p style="text-align: center;">Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motricidade global: andar para trás - Motricidade fina: tarefas escritas, desenho, manipulação de letras, plasticina

1.6.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 6/12 – 4 de abril de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

6.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu na rua e no gabinete de fotocópias. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.

O objetivo desta aula é sistematização do padrão ortográfico <ss> e a promoção da leitura. Pretende-se igualmente a escrita de frases e a promoção de vocabulário, competências do programa de Português, 1.º ano. Esta aula foi planificada em articulação com a professora titular.

Em termos de recursos, usei uma ficha de trabalho para a sistematização do padrão ortográfico <ss> diversificada tendo em conta os interesses do aluno: sopa de letras, palavras cruzadas e leitura de texto. Também recorri a um jogo de tabuleiro com desenhos e o aluno tinha que recorrer às letras para escrever a palavra, indo ao encontro do método sintético. Utiliza-se igualmente o caderno diário e material de escrita.



Uma vez que na aula passada, o aluno tinha mudado a sua postura por termos vindo até ao campo, desta vez optei por realizar um exercício de respiração (*mindfulness*) na rua, de pé e depois sentado. Sentados, perguntei-lhe onde é que ele queria estar. Disse-me:

- Em França com os meus pais...

Fiquei triste e, ao mesmo tempo, percebi a ansiedade, a oposição e a hiperatividade que este menino apresenta. A falta de motivação está muitas vezes relacionada com a falta de apoio nas tarefas, com o facto de ele não se sentir bem e não compreender a estrutura familiar onde se encontra agora. O aluno aderiu muito bem a este tipo de atividade. Estes exercícios também são uma forma de estimular a inteligência intrapessoal, uma vez que o aluno vai verbalizando o que sente com o intuito de o levar a compreender. Além disso, estes exercícios um pouco diferentes numa escola tradicional acabam por fortalecer o vínculo entre o professor / aluno, uma vez que este entende que há uma preocupação com o seu bem-estar, com a sua pessoa.

Voltámos para dentro do gabinete e continuámos o exercício de respiração (*mindfulness*). Tentei que a ficha fosse o mais diversificada possível e com atividades lúdicas levando o aluno a pensar que se tratava de um jogo. O aluno teve alguma dificuldade em encontrar as palavras na sopa de letras, pelo que deveria ter escrito as palavras na folha. Assim, escrevi-as no caderno para que fosse mais fácil de encontrar. O crucigrama realizou-o com entusiasmo e dedicação. Leu o texto de 30 palavras, com palavras que já tínhamos visto anteriormente. A sua leitura é ainda silabada e com pouca entoação. Leu, na primeira leitura, 15 palavras por minuto, e na quarta leitura, 20 palavras por minuto, demonstrando alguma melhoria. Na ficha optei por aumentar a letra e usar um maior espaçamento e outra cor. Pareceu-me que estes fatores também contribuíram para a melhoria da leitura. Disse-lhe que tinha lido 20 palavras por minuto e que tinha melhorado a sua competência leitora, estimulando a sua autoestima. Ficou contente com a observação.

Depois, pedi-lhe que me recontasse a história promovendo a inteligência linguística e desenhasse em cada quadrado o elemento-chave da história, promovendo a inteligência corporal-cinestésica (motricidade fina).

Sempre que se trata de expressões, o aluno revela particular interesse por atividades relacionadas com expressões, nomeadamente com o desenho. Nota-se brio neste tipo de atividade. Pintou o

O aluno apreendeu os elementos chave, recontando a história, revelando raciocínio inteligências linguística e lógico-matemática. Nesta história, havia um pássaro, pelo que o aluno desenhava o pássaro. O aluno também desenhava o revestimento dos animais falados anteriormente inteligências naturalista e linguística.



Criou uma lista de palavras com o apoio individualizado e leu-as sem elaborarmos apenas pelo prazer de ler. Nota-se mais autonomia na realização das tarefas de leitura e escrita.

Desta vez, para complexificar o exercício, pedimos-lhe que criasse uma frase com duas palavras da lista, estimulando a expressão oral, competência da disciplina de Português, 1.º ano. Pedi-lhe que usasse algum ritmo nas frases, batendo na mesa, nas pernas ou outros objetos, estimulando as inteligências musical e linguística. Como era necessário coordenar duas ou mais tarefas, o aluno não conseguiu realizar esta

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 6/12 – 4 de abril de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

6.ª AULA – DESCRIÇÃO

atividade com algum ritmo, batendo na mesa ou com os pés, no início ou fim da frase, sem haver uma harmonia entre ambos.

Realizámos depois o jogo de tabuleiro com as letras manipuláveis. O aluno demorou algum tempo a encontrar as letras e perdeu-se um pouco com este jogo. Será melhor levar um jogo com menos peças. O aluno conseguiu realizar o jogo com as letras, mas com apoio individualizado.

Depois pintámos a carinha verde. Pedi-lhe que pintasse dentro dos contornos e ele pintou. Como esteve concentrado, dei-lhe um autocolante com a carinha verde e ele gosta deste tipo de presente, que fortalece a nossa relação professor / aluno. No final pediu-me para brincar com a plasticina, fazendo o que quisesse, ao que acedi, pois parece-nos importante haver também momentos livre durante a aula, particularmente para alunos com PHDA.

1.7. PLANIFICAÇÃO DA AULA 7

Linguística

- Ouvir Trava -línguas
- Ler trava-línguas
- Dizer lengalengas
- Realizar tarefas escritas e de leitura

Naturalista

- Elementos naturais presentes nas fichas

Intrapessoal

- Relação dos contextos pessoais com as competências a promover

Lógico-Matemática

- Contagem oral e escrita

ORTOGRAFIA: CE / CI

Interpessoal

- Situações de interação com a docente

Espacial

- Utilizar imagens

Musical

- Destrava-línguas

Corporal-cinestésica

- Realizar atividades de motricidade fina
- Caminhar tendo em conta um percurso

1.7.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 7/12 – 2 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

7.ª AULA – DESCRIÇÃO

A sessão decorreu no espaço exterior e gabinete de fotocópias. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo.

Esta aula foi planificada com a docente titular de turma e pretende antecipar o que irá ser lecionado em contexto de sala de aula com o intuito de estimular a sua participação oral.

O objetivo desta aula é a sistematização do padrão ortográfico <ce, ci> e a promoção da leitura. Pretende-se igualmente a escrita de frases e a promoção de vocabulário, tendo em conta os conteúdos da disciplina de Português, 1.º ano.

Em termos de recursos, usámos o livro “Destrava Línguas” (Luísa Ducla Soares) que faz parte do Plano Nacional de leitura (1.º ano) e vai ao encontro das competências a serem desenvolvidas na disciplina de Português – Iniciação à Educação Literária. Os trava-línguas (ou destrava-línguas) são pequenos textos, em prosa ou em verso, que brincam sobretudo com os sons das palavras. Optámos por este livro porque é uma maneira mais lúdica de ler e de aperfeiçoar a dicção. Elaboramos uma ficha de trabalho de trabalho com o padrão ortográfico <ce, ci>, onde serão realizadas atividades diversificadas como a divisão silábica, escrita de frases, legendagem e organização de parágrafos. Será utilizado o jogo do loto, semelhante ao da aula

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 7/12 – 2 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

7.ª AULA – DESCRIÇÃO

anterior, mas com o caso <ce, ci>, uma vez que foi um recurso que resultou na aula anterior, indo ao encontro dos gostos do aluno. Utiliza-se igualmente o caderno diário e material de escrita.

Iniciámos a aula com uma caminhada ao espaço natural, uma vez que é uma estratégia que tem auxiliando na concentração do aluno, explorando a inteligência corporal-cinestésica. Desta vez, o aluno tinha de escolher uma cor e tocar em todos os elementos dessa cor. Escolheu a cor verde. Aproveitámos para respirar e falar um pouco dos elementos da natureza, explorando a inteligência naturalista. Curiosamente, este tipo de atividade tem sido utilizada por outras docentes com alunos que não conseguem estar tanto tempo dentro da sala de aula, pedindo aos alunos que venham cá fora, respirar ou correr.

Começámos por ler alguns trava-línguas juntos. Escolhemos os mais simples, relacionados com o som estudado, mas ainda assim o aluno revelou dificuldade na sua leitura, mesmo após leitura modelo, pelo que, optámos apenas pelo prazer de ler e entender, como se de um livro de histórias se tratasse, resumindo posteriormente o sentido.

Passámos depois à realização da ficha de trabalho, que continha dois trava-línguas já lidos anteriormente. A partir do texto, perguntei-lhe o que seria este sinal “?”, verificando se o aluno já tinha algum conhecimento prévio deste conteúdo, uma vez que tinha sido estudado em contexto de sala de aula. O aluno não sabia o nome daquele sinal de pontuação, apenas que era um sinal de pontuação. Assim, trabalhamos os sinais de pontuação, conteúdo da disciplina de Português, 1.º ano. Realizámos frases com entoações diferentes referentes aos sinais de pontuação estudados, estimulando as inteligências linguística e musical. Depois deste estudo oral, optámos pela sua sistematização no caderno diário, escrevendo algumas frases com os sinais de pontuação respetivo, estimulando as inteligências corporal-cinestésica e linguística.

Passámos então à realização das atividades constantes na ficha. O aluno fez a divisão silábica sem dificuldade. As frases já se notam alguma evolução na sua estrutura, diversificando o vocabulário.

Uma vez que o aluno gosta de recortes, a ficha continua um exercício de legendagem com recorte, promovendo as inteligências corporal-cinestésica e linguística. Lemos e legendamos as imagens, promovendo as inteligências espacial e linguística. Depois optámos por criar uma história com 3 palavras legendadas, dando azo à imaginação e criatividade, estimulando as inteligências lógico-matemática e linguística. O aluno não conseguiu criar uma história com introdução, desenvolvimento e conclusão, criando apenas uma frase:

- A çigarra comeu çinço alfaçeç e ficou barriguda!

Explorámos um pouco a noção de história e de texto e distinguimo-lo de frase. Os diálogos estão sempre ao serviço da aprendizagem, estimulando a inteligência interpessoal.

Na última parte da ficha o aluno tinha de escolher os ingredientes da sopa e organizar as frases de acordo com a sua confeção. O aluno teve alguma dificuldade na realização desta tarefa por não saber o que eram alguns ingredientes, como a nabiça. Por vezes, a falta de experiências afeta o desempenho em contexto de sala de aula. O aluno referiu que a avó não quer ninguém na cozinha enquanto prepara o jantar. E disse-o com alguma nostalgia, explorando a inteligência intrapessoal. Recorreu-se aos números para sequenciar as várias fases, explorando um conteúdo de Matemática em articulação com a área de Português.

Para sintetizar o estudo do padrão, resolvemos fazer o jogo do loto. O aluno fez o jogo com facilidade lendo as palavras, o que demonstra uma melhoria na sua competência leitora. De seguida escrevemos as palavras no caderno diário, escrevendo duas frases, com as mesmas, promovendo a contextualização do padrão ortográfico. Fizemos a avaliação da aula e o aluno disse que merecia verde, pois tinha conseguido fazer tudo. Rimo-nos nesta parte e ele pediu-me um abraço! As aulas também são a exploração de relações emocionais e este aluno, tendo os pais em França sente necessidade de afeto. Perguntei-lhe o que tinha gostado mais para planificar a próxima aula tendo em conta os seus gostos. O aluno disse que o que tinha mais gostado era do abraço. Confesso que fiquei comovida com a observação.



1.8. PLANIFICAÇÃO DA AULA 8

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir diversos tipos de discurso oral - Leitura de uma lista de palavras - Aquisição de palavras onomatopaicas 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contagem de passos até 40 - Associação de números a imagens 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma folha A3, para organizar com desenhos.
<p>Naturalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sons dos animais 	<p>REVISÃO DA APLICAÇÃO DAS DIFERENTES ORTOGRAFIAS DO SOM [S]</p>	<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sons dos animais.
<p>Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover 	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente 	<p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades de motricidade fina - Realizar um percurso labiríntico

1.8.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM	
<p>Sessão 8/12 – 4 de maio de 2017 Duração – 45’ N.º alunos participantes - 1</p>	
8.ª AULA – DESCRIÇÃO	
<p>A sessão decorreu no espaço exterior e gabinete de fotocópias. Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo. A aula foi planificada em articulação com a professora titular de turma que irá uma ficha de avaliação sumativa, pelo que esta aula foi planeada tendo em conta essa avaliação, no sentido de auxiliar o aluno.</p> <p>O objetivo desta aula é a revisão da aplicação das diferentes ortografias do som [s] e a promoção da leitura. Pretende-se igualmente a escrita de frases e a aquisição de vocabulário, indo ao encontro dos conteúdos delineados para o 1.º ano de escolaridade.</p> <p>Em termos de recursos, usei uma ficha de trabalho com espaços lacunares de palavras onde o aluno teria de aplicar as várias ortografias. Tinha igualmente animais para legendar (referidos no poema) indo ao encontro dos gostos do aluno. Noutra parte da ficha tinha frases, onde estavam colocados números junto a palavras para que o aluno associasse a palavra à imagem. Usámos igualmente o tablet (vídeo acerca das palavras onomatopaicas), uma cartolina A3 e vários tipos de papel (papel borracha, papel crepe, papel reciclado, papel celofane), com o intuito de promover alguma estimulação sensorial e giz.</p> <p>Iniciámos a aula no campo onde há labirintos. Aqui o aluno tinha de realizar o percurso, promovendo a sua atenção e a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>. Desenhámos com giz alguns números no labirinto a fim de efetuar algumas somas com dois números, indo ao encontro dos conteúdos de Matemática, do 1.º ano, desenvolvendo o cálculo mental e estimulando a <u>inteligência lógico-matemática</u>. O aluno revelou alguma dificuldade na realização de somas com dois números, pelo que será uma competência a desenvolver.</p> <p>Entrámos no gabinete e realizámos a data de hoje no caderno diário. Fizemos um resumo do que tinha sido lecionado e o aluno deu alguns exemplos da aplicação de diversas ortografias.</p> <p>Iniciámos com a ficha de trabalho, realizando as palavras lacunares. No final, lemos o poema. Este poema era simples, com palavras de fácil leitura. Uma vez que o aluno tinha revelado francas dificuldades nos trava-línguas, optámos por um texto rimado, mas mais simples, com palavras já conhecidas do aluno. Nota-se uma melhoria na leitura: menos silabada e mais fluente. Numa primeira leitura o aluno leu 18 palavras por minuto e na quarta leitura leu 22 palavras por minuto, o que se nota uma franca melhoria neste âmbito. Nota-se que é uma leitura mais fluída, respeitando a pontuação, ainda com algumas hesitações e omissões. A par disso, nota-se uma melhoria na compreensão do texto. O aluno resumiu-o sem dificuldade, identificando imediatamente os animais do poema. Fizemos a sua legendagem. O aluno referiu [sssss] para a serpente, som esse que já havia sido estudado anteriormente, revelando capacidade de memória e de aprendizagem. Falámos então dos sons dos animais e o aluno referiu os animais domésticos e da quinta que tinha, explorando as <u>inteligências naturalista e linguística</u>. Contou-nos também que a avó tinha encontrado um</p>	



SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

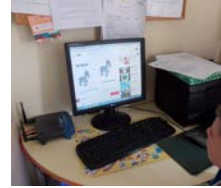
Sessão 8/12 – 4 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

8.ª AULA – DESCRIÇÃO

gatinho bebê e era ela que tomava conta dele, estimulando-se através do diálogo, a inteligência intrapessoal. É muito importante esta relação que se cria entre a aprendizagem e o contexto pessoal do aluno, porque vincula as aprendizagens a saberes vividos. A relação entre o professor / aluno que estimula a inteligência interpessoal é também um caminho de abertura para a narração de vivências pessoais.



Começámos então por explorar os verbos onomatopaicos, que fazem parte do programa de Português do 1.º ano de escolaridade. Referimos então que do som [s] da serpente se criou o verbo sibilar, do <miau> o verbo miar. O aluno tentou então ele mesmo encontrar outros verbos onomatopaicos como o piar de <piu>, revelando autonomia na aquisição das suas aprendizagens. Desta forma, tentou-se explorar a inteligência musical recorrendo a várias onomatopeias referentes aos sons dos animais. Passámos à visualização do vídeo, não em tablet como previsto, por não ter ligado, pelo que se optou pelo pc que se encontra no gabinete, associando o som ao verbo onomatopaico. O recurso às imagens dos animais, do som e recurso à palavra, estimula as inteligências espacial, musical e linguística. Verificámos que há casos que não há associação como é o caso do cão, que ele identificou prontamente. Realizámos algumas atividades de foro oral com as novas palavras. O aluno fez frases simples (o cão ladra), embora em alguns contextos, já tenha utilizado as frases coordenadas (o burro zurra e a cabra berra). Associou alguns destes verbos ao seu contexto pessoal. Nota-se alguma evolução em termos de vocabulário. Passámos então à última atividade da ficha. O aluno teria de ler as frases para associar à imagem. Para este tipo de atividade, o aluno tem de estar atento e concentrado. Por ser uma atividade mais dinâmica, o aluno gostou da atividade, explorando a imagem, elaborando um discurso descritivo, explorando as inteligências espacial e linguística. Utilizou um novo verbo que tinha aprendido:

- Ó cristina, a rã está a coaxar, não é?

Fiquei contente com esta aquisição vocabular, pois o aluno parece estar a cimentar conhecimento na área da língua. Respondi-lhe que sim e elogiei a sua observação, promovendo a sua autoestima.

Como o aluno gosta de expressão plástica, trouxemos uma folha A3 e diversos papéis para elaborar um painel com palavras utilizadas ao longo das aulas, com o som [s]. O aluno gostou das várias texturas de papel, querendo utilizá-las todas. Uma vez que o aluno revela dificuldade no trabalho sequencial, optámos por executar o trabalho por fases. Primeiro definimos o que queríamos desenhar, tendo em conta todas as palavras aprendidas com o som [s]. Depois de definido, passámos à execução do trabalho. Notou-se grande motivação na resolução deste trabalho, talvez por ser diferente do habitual e por ir ao encontro dos seus interesses do aluno. O aluno queria desenhar mais no trabalho, mas de facto não houve tempo para isso. Escreveu várias palavras tendo em conta as várias escritas do som [s]: saco, sapo, serpente, sumo, cinto, Célia, cerejeira, cereja, céu, pássaro, sol. Quis ainda escrever duas frases, sem que as mesmas lhe fossem solicitadas, revelando gosto pela escrita: “pássaro lindo e fofinho” e “pássaro lindo”. Embora as frases sejam simples e não respeitem a letra maiúscula inicial, é importante perceber que o aluno começa a revelar gosto pelas tarefas de escrita que não manifestava inicialmente. Além disso, foi além do previsto, uma vez que não tinham sido pedidas frases, o que revela autonomia nas tarefas de escrita. Terminámos a aula com uma avaliação. O aluno referiu que leu bem. Gostou de “fazer o cartaz”.

1.9. PLANIFICAÇÃO DA AULA 9

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dizer palavras e frases corretas do ponto de vista sintático e semântico - Adquirir vocabulário - Escrever o alfabeto em letra maiúscula e minúscula 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar as letras do alfabeto 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagens do vídeo
<p>Naturalista</p>	<p>O ALFABETO</p>	<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar música associada às competências a desenvolver - Palmas acompanhando o ritmo musical
<p>Intrapessoal</p>	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com as docentes - Situação de interação com a turma 	<p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades de motricidade fina - Atividades corporais

1.9.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM
<p>Sessão 9/12 – 11 de maio de 2017 Duração – 45’ N.º alunos participantes - 1</p>
9.ª AULA – DESCRIÇÃO
<p>Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo. A sessão decorreu na sala de aula em regime de codocência com a professora titular de turma. Optámos por planificar e lecionar aula juntas pois tratava-se da sistematização de todas as letras do alfabeto, que exigia algum dinamismo, recorrendo a estratégias com vista a exploração das inteligências múltiplas dos alunos da turma. A par disso, como seria uma aula mais dinâmica, era crucial o sujeito B ter algum apoio individualizado para o auxiliar na realização das atividades. Em termos de recursos, usamos o caderno diário, material de escrita, vídeo de música com as letras do alfabeto localizado na internet, cartaz do alfabeto, letras do alfabeto manipuláveis e o quadro.</p> <p>O objetivo desta aula será levar o aluno a sistematizar o estudo de todas as letras do alfabeto, compreendendo que algumas letras têm mais do que um som e que o mesmo som se pode escrever de várias formas, de acordo com o programa de Português, 1.º ano de escolaridade.</p> <p>A aula iniciou-se com inclusão do sujeito B na turma. Começou-se por realizar pequenos grupos, com vista à exploração da <u>inteligência interpessoal</u>. Os grupos tinham como objetivo o resumo da aula anterior. Para esta tarefa foram dados 10’. O sujeito B pareceu interessado participando nesta tarefa grupal, contribuindo para o resumo oral do grupo. Não foi o escolhido para porta-voz, mas deu contributos interessantes para o resumo oral do grupo, manifestando aquisição de aprendizagens. Referiu as últimas letras lecionadas: K, W, Y. Associou o K ao Karaté, talvez por ser uma modalidade que gosta.</p> <p>Passámos depois à audição da música “Carrossel da fantasia”, estimulando a <u>inteligência musical</u> associada a conteúdos do 1.º ano de escolaridade – o alfabeto e a <u>inteligência espacial</u> através das imagens. Para chegar até esta música, o aluno foi até ao youtube e pesquisou o título da música. Primeiro ouvimos e depois cantámos. Foram cantadas várias vezes para que os alunos tivessem a oportunidade de memorizar a música e a respetiva cadência do alfabeto. Esta música foi cantada várias vezes de várias formas: primeiro só a voz, depois acompanhando com palmas e de pé, estimulando a par com a <u>inteligência musical</u>, a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>. Este tipo de atividade em que se associa o corpo à mente pode ser facilitador da aprendizagem, uma vez que se utiliza mais do que um sentido. As letras foram lidas no cartaz do alfabeto. As letras também foram escritas no quadro e no caderno diário como forma de sistematização, estimulando a <u>inteligência linguística</u>. Na escrita, o aluno necessitou de um apoio personalizado, pois ainda não consegue desenhar todas as letras maiúsculas e minúsculas.</p>



SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 9/12 – 11 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

9.ª AULA – DESCRIÇÃO

Depois foi utilizado o cartaz do alfabeto que ficou numa das paredes para a contagem oral. **Foram contadas as letras oralmente em grande grupo, tendo chegado ao número 26, estimulando a inteligência lógico-matemática e indo ao encontro do programa de matemática, 1.º ano de escolaridade – contagens orais, promovendo interdisciplinaridade entre a área de Português e Matemática. O sujeito B contou para toda a turma até 26, sem revelar dificuldade, tendo sido elogiado pela docente titular e por mim, aumentando a sua autoestima.**

Depois desta atividade, foram feitos pequenos grupos na turma para a realização de um jogo de palavras, estimulando a inteligência interpessoal. Os alunos tiravam a peça de uma letra e tinham de referir palavras com essa letra. Quem dissesse o maior número de palavras, ganhava e tirava a próxima letra. **Os alunos não tinham de estar sentado, podendo andar pela sala, estimulando a inteligência corporal-cinestésica. Este andar pela sala é muito importante porque são crianças muito pequenas que não conseguem estar 90' concentrados. Estes momentos de algum dinamismo acabam por auxiliar a sua atenção / concentração para as tarefas seguintes. O sujeito B gosta deste tipo de dinamismo, envolvendo-se no jogo e participando efusivamente juntamente com os colegas. Nota-se alegria no seu olhar, por estar ali com os colegas. Depois destes jogos construímos algumas frases para contextualizar as palavras escritas. Estas frases foram criadas oralmente, estimulando a inteligência linguística. Estas atividades são muito enriquecedoras, em termos orais, nomeadamente na aquisição e formulação de frases corretas do ponto de vista sintático e semântico. Algumas frases foram objeto de escrita no quadro, mas o objetivo central foi a oralidade indo ao encontro do programa de Português, 1.º ano. Apesar da excitação e do barulho que algumas vezes surgiu, esta aula foi bastante enriquecedora do ponto de vista social e notou-se que o aluno se preocupava em formular frases que fossem entendíveis pelos colegas. No final da aula, fizemos a avaliação e o aluno disse que adorou brincar com as letras associando as aprendizagens a sentimentos positivos e de valorização pessoal.**

1.10. PLANIFICAÇÃO DA AULA 10

Linguística - Associar imagens a letras - Adquirir vocabulário - Escrever o alfabeto	Lógico-Matemática - Ligação sequencial das letras	Espacial - Imagens com recurso à nova tecnologia - Recurso à cor
Naturalista	O ALFABETO	Musical - Música de fundo
Intrapessoal - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover	Interpessoal - Situações de interação com a docente - Situação de interação com a turma.	Corporal-cinestésica - Realizar atividades de motricidade fina

1.10.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 10/12 – 11 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

10.ª AULA – DESCRIÇÃO

Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo. **A sessão decorreu na sala de aula em regime de codocência com a professora titular de turma. Optámos por planificar e lecionar aula juntas, continuando o trabalho já desenvolvido na aula anterior, uma vez que se tinha revelado muito**

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 10/12 – 11 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

10.ª AULA – DESCRIÇÃO

profícuo não apenas para o sujeito B, como para toda a turma. Esta aula seria mais orientada para a escrita e o aluno necessitaria também de algum apoio individualizado, nomeadamente na realização da ficha de trabalho do sujeito B que foi personalizada tendo em conta o seu ritmo e perfil de aprendizagem. Nessa ficha o aluno tinha que legendar os animais e pintar. Na outra parte da ficha, o aluno tinha de seguir a ordem alfabética para encontrar o animal escondido. No final tinha de escrever o alfabeto maiúsculo e minúsculo. Em termos de recursos, usamos então a ficha já referida, o caderno diário, material de escrita, tesoura, cartolina, cola, fotocópia do alfabeto maiúsculo e minúsculo. Recorremos também ao quadro interativo.



O objetivo desta aula será levar o aluno a sistematizar o estudo do alfabeto, saber a sua sequência e associar as letras a palavras, refletindo-se também aqui a noção de som, uma vez que nem sempre a letra assume o mesmo som. Todos estes conteúdos fazem parte do programa de português, 1.º ano de escolaridade.

Desta vez, pedimos um resumo oral individual acerca da aula passada, assim como o que tinham gostado mais, com vista à promoção da inteligência intrapessoal e simultaneamente linguística. A maior parte dos alunos referiu que a experiência mais marcante foi o jogo das letras e a criação de frases. Notou-se que foi uma atividade importante pelo entusiasmo com que falavam da mesma. As suas opiniões deram origem a um pequeno debate sobre o que teria sido mais divertido, que não tinha sido planificado, mas que incitámos, estimulando assim as relações interpessoais (inteligência interpessoal). Neste tipo de diálogo grupal, conseguimos aferir com alguma facilidade os líderes do grupo, assim como os que acabam por não ter voz na turma.

Depois, passámos à entrega da ficha e à projeção da mesma no quadro interativo, com vista a motivar os alunos com o recurso às novas tecnologias e a estimular a inteligência espacial. O trabalho foi feito em cooperação com o tutor (trabalho de pares), pelo que se criou algum barulho na aula, mas que era salutar, uma vez que as crianças estavam interessadas na tarefa. Para atenuar um pouco o barulho foi colocada uma música de fundo para auxiliar na atenção / concentração, estimulando a inteligência musical. Além disso, verificámos que, quando há música de fundo, os alunos tendem a falar mais baixo para poderem ouvir a música. O trabalho cooperativo funcionou muito bem apesar da ficha do sujeito B ser diferente da do colega. Tentaram ajudar-se mutuamente na descoberta das legendagens e nota-se um grande empenho por parte do sujeito B. A nossa intervenção foi necessária apenas na escrita de palavras, pois o aluno ainda não memorizou a escrita das mesmas, ao contrário dos colegas. Realizou sem dificuldade a sequência do alfabeto.

Depois da realização da ficha, a mesma foi corrigida no quadro interativo e o sujeito B quis participar nessa correção. No quadro interativo, optámos por colocar as legendas que eram iguais em ambas as fichas para não criar confusão na correção. A docente titular refere que o aluno tem vindo a melhorar a sua postura na sala de aula, mostrando-se participativo e revelando uma postura positiva face às aprendizagens. E diz-lhe exatamente isso, deixando-o a sorrir, o que melhora a sua autoestima e faz talvez com que o aluno continue a proceder em consonância com estas palavras.

Depois desta tarefa, foi a vez de se pintar os desenhos, usando não apenas lápis de cor, mas também lápis de cera e canetas, estimulando-se as inteligências corporal-cinestésica e a espacial na exploração da cor. Nota-se uma melhoria nesta área, uma vez que o aluno apresenta sentido estético e também uma melhoria no contorno das imagens.

Depois desta tarefa, passámos a uma atividade de expressões: recorte do alfabeto, colagem numa cartolina e escrita do mesmo em manuscrito, explorando a inteligência corporal-cinestésica. É uma tarefa que o aluno gosta, pelo que se empenha na concretização deste marcador. Passa o modelo para a cartolina e recorta-o corretamente. Esta tarefa pôde ser realizada de pé o que auxilia na atenção e concentração do sujeito B. Há outros alunos que também se levantam e mexem, estimulando a inteligência corporal-cinestésica.

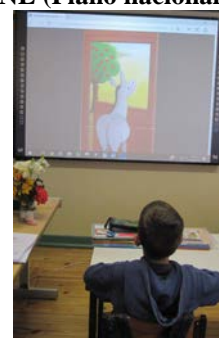
Não conseguimos realizar qualquer tipo de comentário ou avaliação final por já ter tocado para intervalo.

1.11. PLANIFICAÇÃO DA AULA 11

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir diversos tipos de discurso oral - Ler um texto - Adquirir vocabulário - Adquirir as noções da narrativa (categorias) 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconto oral com números 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar imagens.
<p>Naturalista</p>	<p>LEITURA DE UMA HISTÓRIA DO LIVRO E SEU RECONTO ORAL</p>	<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar com a turma a lengalenga “Mãos” - Reconto oral com música
<p>- Intrapessoal</p>	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente - Situação de interação com a turma. 	<p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades de motricidade fina - Reconto oral com representação

1.11.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM	
<p>Sessão 11/12 – 9 de maio de 2017 Duração – 60’ N.º alunos participantes - 1</p>	
11.ª AULA – DESCRIÇÃO	
<p>Recorri à gravação de trechos da sessão, suportando a construção deste Diário de Bordo. A sessão decorreu na sala de aula, no contexto da turma, em regime de codocência com a professora titular de turma porque achámos que seria benéfico para a turma em geral e para o sujeito B em particular. Optámos por planificar e lecionar aula juntas, elaborando uma atividade de leitura a partir de uma obra do PNL (Plano nacional de Leitura), 1.º ano - <i>Dez dedos, dez segredos</i>, de Maria Alberta Menéres.</p> <p>Em termos de recursos, material de escrita, caderno diário, quadro interativo, quadro negro e o livro <i>“Dez dedos, dez segredos”</i>, de Maria Alberta Menéres.</p> <p>O objetivo desta aula será levar a turma a indicar alguns elementos paratextuais do livro, ler a história <i>“Conta o polegar da mão esquerda”</i>, indo ao encontro do programa de Português do 1.º ano de escolaridade.</p> <p>Inicialmente, fez-se uma ponte com o que tinha sido referido na aula anterior, estabelecendo que, nesta aula, seriam utilizadas todas as letras que tínhamos estudado. O diálogo é uma das principais estratégias utilizadas em contexto de sala de aula.</p> <p>No quadro interativo, foi projetada a capa do livro <i>“Dez dedos, dez segredos”</i>, explorando a <u>inteligência espacial</u>. O recurso ao quadro interativo acaba por trazer algumas vantagens em termos de tamanho e cor, motivando os alunos e prendendo a sua atenção. O objetivo era a descrição da imagem, estimulando a <u>inteligência linguística</u>. Esta exploração da capa do livro foi feita a partir da estratégia pergunta / resposta. Os alunos, nomeadamente o sujeito B, foram explorando as imagens da capa, antecipando conteúdos referindo o título, o autor, revelando conhecimentos nesta área. Foi necessário, no entanto, explicar individualmente ao sujeito B, o que era uma editora, o que demonstra a importância do trabalho de cooperação entre docentes. O amigo tutor também vai ajudando em algumas perguntas feitas pela professora titular de turma, estimulando-se a <u>inteligência interpessoal</u>, criando uma relação mais forte entre os dois alunos. O sujeito B gosta destes momentos de diálogo, embora se distraia.</p> <p>A propósito deste livro, cantámos a lengalenga <i>“Mão”</i> (Esta é a mão direita / A esquerda é esta mão / Com esta digo sim / Com esta digo não / Levanto a direita ao céu / Apanho a esquerda ao chão / Agora já conheço / Já não faço confusão!), que faz parte da tradição oral portuguesa, associando alguns gestos alusivos estimulando a <u>inteligência musical</u> associada à <u>corporal-cinestésica</u>. Como tem ritmo e rima, os alunos memorizam-na com alguma facilidade, sendo também estimulada a <u>inteligência linguística</u>. Parece-nos que este momento musical antes da história é bastante valorizado pelos alunos e auxilia também na atenção / concentração dos alunos para o conto da história que irá surgir.</p>	



SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 11/12 – 9 de maio de 2017

Duração – 60'

N.º alunos participantes - 1

11.ª AULA – DESCRIÇÃO

Depois ainda a noção de índice e localizou-se a história. Foi a vez de explorar a história “Conta o polegar da mão esquerda”, tentando adivinhar sobre o que seria a história. Desta forma, motiva-se a turma para a leitura, avivando-lhe a curiosidade e fomentando a sua participação oral, estimulando, desta forma, a inteligência interpessoal. Uma vez que se criou alguma confusão, foi necessário reiterar as regras de participação, sempre importantes numa sala de aula. Aproveitou-se, uma vez que os alunos estavam agitados, para utilizar uma estratégia para focar a atenção / concentração: encontrar determinados elementos nas imagens projetadas e contar outros, estimulando a inteligência espacial. Esta estratégia auxiliou para atenuar o barulho criado em sala de aula.

Depois deste momento, foi lida a história, pela professora titular e por mim. Esta boa relação entre as docentes também ajuda a turma, nomeadamente o sujeito B, pois sente que o trabalho que faz individualmente é valorizado e acaba por auxiliar na relação que criamos com ele. Esta leitura foi feita com recurso ao quadro interativo, para que os alunos pudessem visualizar as imagens e pudessem também seguir a história, estimulando as inteligências espacial e linguística.

A turma foi organizada em pequenos grupos, com vista à exploração da inteligência interpessoal. Cada grupo tinha de recontar a história. Esse reconto podia ser oral, representado, com música, com imagens, com números, indo ao encontro das inteligências múltiplas dos alunos. Houve trabalhos de imagens, de representação e orais narrados a várias vozes. O sujeito B esteve inserido num grupo cuja história foi representada, indo ao encontro da inteligência corporal-cinestésica. Para esta tarefa foram dados 20'.

Depois deste reconto, foram exploradas as categorias da narrativa de uma forma lúdica, indo ao encontro do programa de Português, do 1.º ano de escolaridade. Cada grupo era o detetive que tinha de encontrar pistas para as perguntas: O quê”, “quando”, “onde” e “quem”. Os alunos gostaram de ser os detetives do texto e participaram nesta atividade lúdico-pedagógica, encontrando a resposta às questões elaboradas. Como se baseava numa série televisiva (“Noddy, o detetive”), os alunos sentiram que esta tarefa que exigia a leitura do texto e a escrita de respostas, uma tarefa lúdica, mostrando que quando se alia a brincadeira à aprendizagem, os conteúdos são mais facilmente compreendidos. Foram depois, sistematizadas as várias categorias da narrativa e no quadro, promovendo a inteligência linguística. As mesmas foram escritas no caderno diário. Através deste jogo, os alunos compreenderam estas noções fundamentais para a criação de um texto narrativo.

Fizemos uma pequena avaliação da aula, com o aluno. Ele referiu ter gostado da aula e ter participado.

Referiu também um aspeto interessante:



- Foi bom estares aqui para me ajudares!

Depois desta observação, percebemos que, com ele, aluno, o apoio pedagógico personalizado tem um maior impacto na aprendizagem se realizado em contexto de sala de aula.

1.12. PLANIFICAÇÃO DA AULA 12

<p>Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir diversos tipos de discurso oral - Ler um texto - Escrever um texto - Adquirir vocabulário 	<p>Lógico-Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar os momentos da respiração (inspiração / expiração) 	<p>Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenhar - Recurso à cor
<p>Naturalista</p>	<p>ESCRITA DE UM TEXTO A PARTIR DE FRASES-CHAVE</p>	<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar música de fundo
<p>Intrapessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação dos contextos pessoais com as competências a promover 	<p>Interpessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situações de interação com a docente - Situação de interação com a turma. 	<p>Corporal-cinestésica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades de motricidade fina

1.12.1. DIÁRIO DE BORDO

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM	
<p>Sessão 12/12 – 11 de maio de 2017 Duração – 45’ N.º alunos participantes - 1</p>	
12.ª AULA – DESCRIÇÃO	
<p>Optámos por planificar e lecionar a aula juntas, no sentido de auxiliar a turma no geral e o sujeito B em particular. A aula foi planificada com vista à elaboração de uma atividade de escrita criativa de acordo com o PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português). Esta aula seria mais direcionada para a escrita orientada, partindo de frases-chave. Foi realizada uma ficha de trabalho com diversas frases-chave que iam ao encontro das categorias da narrativa que foram estudadas na aula passada. Esta ficha tinha algumas alterações não apenas o sujeito B, mas outros alunos que pudessem beneficiar desta adequação. A aula foi dada em contexto de sala de aula, com a turma.</p> <p>Em termos de recursos, foi utilizada uma ficha de trabalho, material de escrita, quadro interativo e quadro negro.</p> <p>O objetivo desta aula será orientar o aluno na escrita de um texto, a partir de um frases-chave que têm em conta as categorias da narrativa, indo ao encontro do programa da disciplina de Português, 1.º ano.</p> <p>Iniciou-se a aula com diálogo (pergunta / resposta) recordando o que tinha sido lecionado na aula anterior. Aproveitei para auxiliar o aluno nesta tarefa de recapitulação da matéria dada, uma vez que parecia um pouco inquieto. Como estratégia para se acalmar, pedi que respirasse e contasse até 20, por ordem crescente e decrescente silenciosamente, estimulando a <u>inteligência lógico-matemática</u>, no sentido das contagens, promovendo a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Português e Matemática, mas essencialmente da <u>intrapessoal</u> porque os alunos tiveram um momento de meditação, de consciência de si. Os colegas estranharam um pouco aquela atividade (respiração funda – inspiração / expiração), mas a professora titular optou por estender a toda a turma, pelo que tivemos um momento de relaxamento antes da aula, que auxiliou depois na concretização das tarefas escritas.</p> <p>Lemos, em grupo, com recurso ao quadro interativo, o guião de leitura, estimulando as <u>inteligências interpessoal</u> e <u>linguística</u>. O aluno também participou nesta leitura coletiva. Gostou desta leitura coletiva, tentando ler até as partes dos outros. Esta leitura coletiva também é importante, pois uns acabam para auxiliar os outros. Tentei sempre valorizar o seu desempenho na sala de aula, para promover a sua autoestima e o seu autoconceito, uma vez que o aluno acha que tem muitas dificuldades na leitura e o facto de conseguir realizar este tipo de tarefas, ajuda-o na autoimagem.</p> <p>Depois dessa leitura, a turma foi dividida em pares para a escolha das frases a fim de se realizar a história, recorrendo à ficha. Esta estratégia está associada ao trabalho de tutoria (o par do aluno é o seu tutor), promovendo a <u>inteligência interpessoal</u>. O trabalho de tutoria é fundamental para auxiliar o sujeito B a não</p>	
	
	

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Sessão 12/12 – 11 de maio de 2017

Duração – 45'

N.º alunos participantes - 1

12.ª AULA – DESCRIÇÃO

dispersar e a compreender as atividades propostas. Para ajudar os alunos, foi colocada uma música de fundo, estimulando a inteligência musical. Notou-se que, tal como na aula anterior, com a música, os alunos tendiam a falar mais baixo. O sujeito B foi escolhendo com o colega como deveria ser a história, mostrando autonomia nas tarefas de leitura e escrita. Estivemos ali as duas docentes a auxiliá-los e a intervir sempre que necessário, no sentido de os levar a realizar a tarefa com sucesso. Utilizámos a cor nas opções escolhidas, estimulando a inteligência espacial.

Depois disso, passou-se à escrita da história, na ficha de trabalho, estimulando a inteligência linguística. Mesmo com a cor, o aluno precisou de ajuda para não se enganar, senão escreveria todas as opções. Foi um momento mais individual de cada aluno e o sujeito B pareceu estar concentrado na tarefa escrita. Notou-se ainda dificuldade na elaboração de parágrafos e na mudança de linha. O aluno ainda não sistematizou estas noções, pelo que será um objetivo a ter em consideração. Há ainda algumas letras que ele não sabe utilizar em manuscrita. Contudo, conseguiu escrever um texto de 46 palavras, lendo-o com fluidez e entendo o seu conteúdo.

Pediram ajuda para a elaboração de um título e ajudei-os, tentando que fossem eles a chegar ao mesmo, solicitando uma súpula da história, os elementos que eram relevantes.

Depois de criada a história, os alunos foram ler a pares a sua história, estimulando a inteligência linguística. Tiveram de dividir o texto sozinhos, chegando a consenso, estimulando desta forma a inteligência interpessoal. Desta vez, o aluno já não se sentiu tão inibido, talvez por ter o seu colega para apoiá-lo nas dificuldades. Estas histórias serviram para a escrita de um livro coletivo de turma.

Passou-se então ao momento de ilustração, estimulando a inteligência espacial. O aluno desenhou a rainha, o cavalo e o castelo, mostrando a importância destes elementos da história.



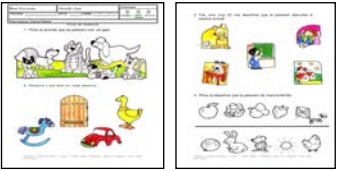



No final, fizemos a avaliação. O aluno gostou da aula e de escrever uma história. Disse-me:

- Ó cristina, não sabia que já sabia escrever uma história - mostrando que a sua autoimagem é negativa face às atividades de leitura e escrita.

Aproveitei para o elogiar dizendo que hoje merecia uma carinha verde. O seu colega verde também quis uma carinha verde. Colaram e saíram.



ANEXO 3: GUIÃO DAS AULAS DO SUJEITO A

<p>AULA 1</p> <p>História</p> 	<p>Jogos de encaixe</p> 	
<p>AULA 2</p> <p>Jogos de encaixe</p> 	<p>Ficha de trabalho</p> 	<p>Livros com texturas “Animais da quinta” e “Animais de estimação”</p> 
<p>AULA 3</p> <p>História</p> 	<p>Puzzle</p> 	<p>Textura da areia / água</p> 
<p>AULA 4</p> <p>Jogo com imagens</p> 	<p>Plasticina</p> 	<p>Ficha de trabalho</p> 
<p>AULA 5</p> <p>História</p> 	<p>Imagens</p> 	
<p>AULA 6</p> <p>Música Enya, “Only Time” https://www.youtube.com/watch?v=HtF_yRZNUgA&list=PL4216846080CB305E&index=2</p> 	<p>Jogo de sons interativo</p> 	<p>Música caricas, “O som dos animais” https://www.youtube.com/watch?v=Q4T-oSBAT4Q</p> 

Ficha de trabalho



AULA 7

Ficha de trabalho

História com material manipulável

Jogo de encaixe de madeira

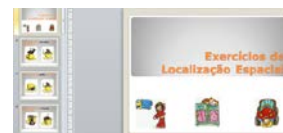


AULA 8

Ficha de trabalho

Livro (revisão)

Jogo interativo



Imagens



Puzzle (24 peças)

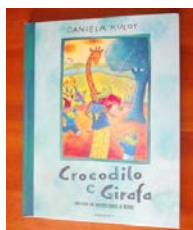
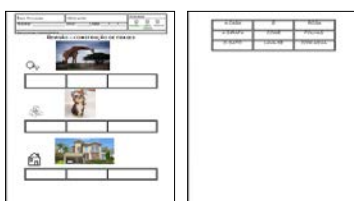


AULA 9

Ficha de trabalho

Livro "A girafa e o crocodilo"

Jogo

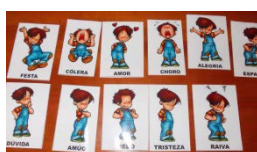


AULA 10

Livro "A girafa e o crocodilo"

Exploração de imagens de emoções

Jogo



Instrumentos musicais



Ficha de sistematização

Nome: _____	
Data: _____	
AS EMOÇÕES	
TRISTE	ALEGRE
ZANZANANDO	RAZANANDO
MEDO	
COMO EU ME SINTO	

AULA 11

Música: Educação na escola “Bichinhos e natureza”
<https://www.youtube.com/watch?v=R0T>



Wiy8tpCM

Meio escolar



Sequência



AULA 12

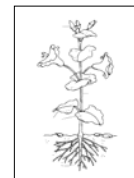
Cartaz (construído com os alunos)



Quadro interativo



Ficha de sistematização



Raiz	Raiz
Caulo	Caulo
Folhas	Folhas
Flores	Flores
Fruto	Fruto

ANEXO 4: TRABALHOS DO SUJEITO A

AULA 2

3. Faz uma cruz (X) nos desenhos que te parecem absurdos e explica porquê.

4. Pinta os desenhos que te parecem da mesma família.

Adaptado e traduzido de García, P. e Rivera, R. (2008). Criterio 1: Estimación Integral de la Inteligencia y valores. México: Editorial Trilce.

ÁREA: Português	Disciplina: Piroção Visual	AValiação
Nome: SANTIAGO	Age: 10	Data: / /
PROFESSORA: Cristina Ferreira		<input type="checkbox"/> Ponto <input type="checkbox"/> Desempenho <input type="checkbox"/> Motivação

FICHA DE TRABALHO

1. Pinta os animais que se parecem com um gato.

2. Desenha o que falta em cada desenho.

Adaptado e traduzido de García, P. e Rivera, R. (2008). Criterio 1: Estimación Integral de la Inteligencia y valores. México: Editorial Trilce.

AULA 3



AULA 8

ÁREA: PORTUGUÊS	Método global	AVALIAÇÃO
Nome: <u>SANTANA</u>	Ano: <u>0</u> Data: <u> / /</u>	<input checked="" type="checkbox"/> Consegui <input type="checkbox"/> Preciso melhorar <input type="checkbox"/> Desistirei
PROFESSORA: Cristina Ferreira		

AS MINHAS PALAVRAS

Girafa GIRAFÁ		GIRAFÁ GIRAFÁ GIRAFÁ A GIRAFÁ é alta.
Casa CASA		CASA CASA CASA A CASA é pequena.

Comer		Come Come Come A menina come.
Lavar		Lava Lava Lava O menino lava as mãos.
Gato		Gato Gato Gato O gato é pequeno.

AULA 9

ÁREA: PORTUGUÊS	Método global	AVALIAÇÃO
Nome: <u>SANTANA</u>	Ano: <u>0</u> Data: <u> / /</u>	<input type="checkbox"/> Consegui <input type="checkbox"/> Preciso melhorar <input type="checkbox"/> Desistirei
PROFESSORA: Cristina Ferreira		

REVISÃO - CONSTRUÇÃO DE FRASES

A GIRAFÁ	COME	FOLHAS.
----------	------	---------

O GATO	LAVA-SE	COM ÁGUA.
--------	---------	-----------

A CASA	É	ROSA
--------	---	------

	TRISTE - TRISTE
	ALEGRE ALEGRE
	APAIXONADO APAIXONADO
	MEDO MEDO
	ZANZADO ZANZADO

AULA 10

ÁREA: Português	Método global	AVALIAÇÃO
Nome: <u>ANTONIO</u>	Data: <u> / /</u>	Correção: Erros: Diferença:
PROFESSORA: Cristina Ferreira		

AS EMOÇÕES

TRISTE	ALEGRE	ZANGADO	APAIXONADO	MEDO

· O MENINO ESTÁ TRISTE.

· O MENINO TEM MEDO.

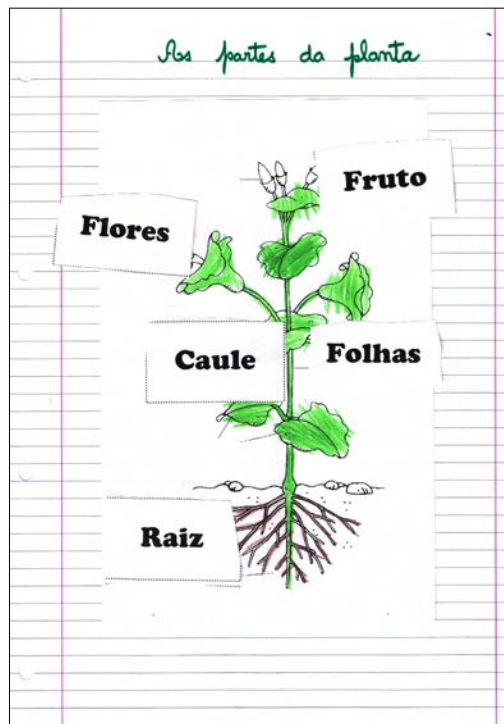
COMO EU ME SINTO...

EU ESTOU
ALEGRE.

O MENINO ESTÁ TRISTE.
O MENINO TEM MEDO.
EU ESTOU ALEGRE.

AULA 12

Ficha das plantas



ANEXO 5: GUIÃO DAS AULAS DO SUJEITO B

AULA 1

Imagens



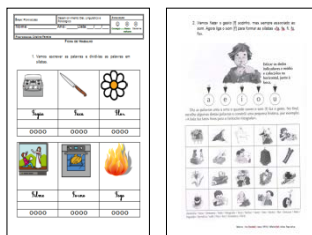
Plasticina



Fantoche



Ficha de trabalho



AULA 2

Caderno multissensorial



CD

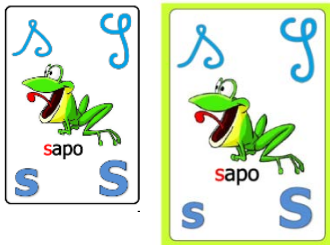


Ficha de trabalho



AULA 3

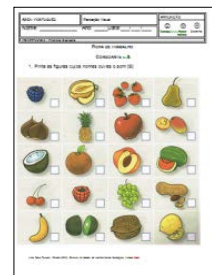
Cartaz s



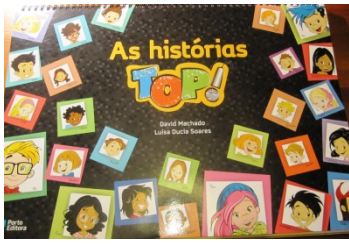
Cartaz multissensorial



Ficha de trabalho



História



Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: _____

Atividade: Foca Felismina

F - FA - FE - FI - FO - FU

favy	fady	fary
fomy	fomz	fomy
fity	fito	fito
fiy	fai	fai
feriy	eferyo	deferyo
hafy	shufy	shufady
fyfery	refyfery	refyfery

1. Escrita do nome da foca Felismina.

2. Escrita do nome da loja da Fátima.

3. Escrita do nome da bifeana.

4. Escrita do nome da bifeana.

5. Escrita do nome da bifeana.

F - FO - FI - FE - FA

A Foca Felismina

A Foca Felismina é muito afolta, nasceu na de fato e de bôia. A mãe, muito feminina, de farsura jantona, foi até Fátima. Ouviu o fado do na loja da Fátima. Ela é fi de fido. Na loja da Fátima papou uma bifeana, feijosada e uma fofa fatis de bolo.

Responde as perguntas e escreve no teu bloco.

1. Qual o nome da foca?

2. Onde nasceu a foca?

3. Qual o nome da mãe da foca?

4. Onde a mãe da foca trabalhou?

5. Qual o nome do animal que a foca papou?

AULA 4

Ficha de trabalho



BARRO	SINA	SOBA
BARA	SISA	SOSA
BARU	SUTA	SORUA
BARAO	SISA	SOSA

Material manipulável



Ficha de trabalho

BARRO	SINA	SOBA
BARA	SISA	SOSA
BARU	SUTA	SORUA
BARAO	SISA	SOSA

1. Escrita do nome da foca.

2. Escrita do nome da mãe da foca.

3. Escrita do nome do animal que a foca papou.

4. Escrita do nome da loja da Fátima.

5. Escrita do nome da bifeana.

AULA 5

Jogo interativo



Loto <ss>



Ficha de desenvolvimento fonológico

Nome: _____ Data: _____

Atividade: Loto <ss>

1. Escrita do nome de acordo com o número de pontos em cada ficha.

	Assobiar	OOOO
	Massa	OOOO
	Passadeira	OOOO
	Ossos	OOOO
	Pássaro	OOOO

AULA 6

Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: _____

Atividade: Livros com texturas

1. Escrita do nome dos animais da quinta.

2. Escrita do nome dos animais de estimação.

Livros com texturas “Animais da quinta” e “Animais de estimação”

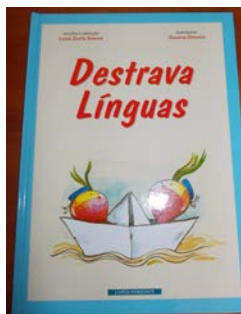


Jogo manipulável

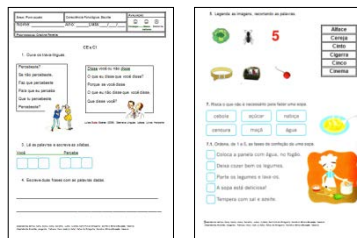


AULA 7

Livro “Destrava Línguas”



Ficha <ce, ci>



Loto <ce, ci>



AULA 8

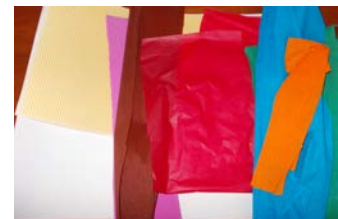
Ficha de revisão



Tablet e vídeo “Sons dos animais com verbos onomatopaicos”
<https://www.youtube.com/watch?v=dVvTp7oI9Wc>



Papel diverso



AULA 9

Música “O carrossel da fantasia”



<https://www.youtube.com/watch?v=HZGNGnAh7Ao>

Cartaz do alfabeto



Letras do alfabeto e saco



AULA 10

Ficha de trabalho



Quadro interativo



Música

<https://www.youtube.com/watch?v=rFiX9NO6bZ4&index=3&list=RDQMkaDSZXOtlQE>



Marcador de livro



História

AULA 11



Quadro interativo



Quadro de giz



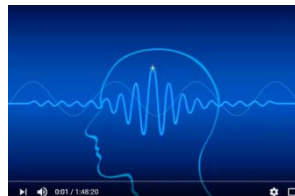
História

AULA 12

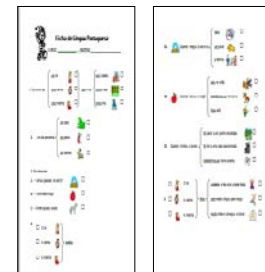


Música de fundo (atenção / concentração e criatividade)

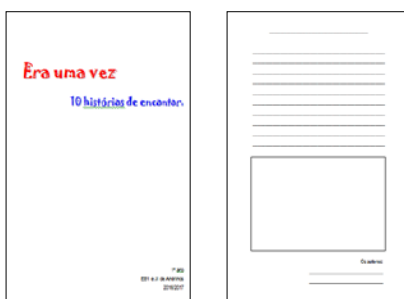
<https://www.youtube.com/watch?v=0U02UsDg-IM>



Guião para a criação da história









Guião para a criação da história



ANEXO 6: TRABALHOS DO SUJEITO B

AULA 1

ÁREA: PORTUGUÊS	Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico	AValiação
Nome: <i>[nome]</i>	Ano: <i>1</i> Data: <i>10/10/2017</i>	Consegui? <input type="checkbox"/> Não consegui? <input type="checkbox"/> Distraí-me <input type="checkbox"/>
PROFESSORA: Cristina Ferreira		
FICHA DE TRABALHO		
1. Vamos escrever as palavras e dividi-las as palavras em sílabas.		
		
Fogão	Faca	Flor
●○○○	●○○○	●○○○
		
Filme	Forno	Fogo
●○○○	●○○○	●○○○

2. Vamos fazer o gesto [f] sozinho, mas sempre associado ao som. Agora liga o som [f] para formar as sílabas «fa, fe, fi, fo, fu».




Diz as palavras uma a uma e quando ouvies o som [f] faz o gesto. No final, escolhe algumas destas palavras e constrói uma pequena história, por exemplo: «A fada faz fatos finos para o fantoche fotografar».



fantoche / fada / fantasma / fada / fotografar / ficar / fechar / fazer / fato / fecho / fixar / furtivo / festa / foguetão / farmácia / café / feio / fantástico / feliz

Severino, Ana, Romão, João (2013). Método Dolf. Lisboa: Paga Letras.


AULA 2

ÁREA: PORTUGUÊS	Método Fonológico	AValiação	
Nome: <i>[nome]</i>	Ano: <i>1</i> Data: <i>10/10/2017</i>	Consegui? <input type="checkbox"/> Não consegui? <input type="checkbox"/> Distraí-me <input type="checkbox"/>	
PROFESSORA: Cristina Ferreira			
FICHA DE TRABALHO			
F - FA, FE, FI, FO, FU			
<i>favô</i>	<i>fado</i>	<i>fato</i>	
<i>fama</i>	<i>fome</i>	<i>fumo</i>	
<i>fita</i>	<i>-fita</i>	<i>fina</i>	
<i>fiço</i>	<i>foi</i>	<i>fui</i>	
<i>feito</i>	<i>feito</i>	<i>defeito</i>	
<i>bafo</i>	<i>abafar</i>	<i>abafado</i>	
<i>fonema</i>	<i>telefonema</i>	<i>telefonista</i>	
<p><i>f</i> e <i>f</i> sozinhos, sempre a palavra e dividida em sílabas.</p> <p><i>f</i> e <i>f</i> com vogais, sempre a palavra e dividida em sílabas.</p> <p><i>f</i> e <i>f</i> com vogais, sempre a palavra e dividida em sílabas.</p>			
fato	<i>f</i> <i>a</i> <i>t</i> <i>o</i>	1	
foi	<i>f</i> <i>o</i> <i>i</i>	3	
feito	<i>f</i> <i>e</i> <i>i</i> <i>t</i> <i>o</i>	2	

Telles, Paula (2009). Diferença. Método Fonológico. Lisboa: Diferença.

F - FU; FO; FI; FE; FA

A Foca Felismina



A Foca Felismina é muito afoita, nadou na *f* de *f*ato *f* e de bóia. À noite, muito feminina, de fatiota janota, foi até *f*ate. *f* Ouviu o fado do *f* na loja da *f*átima. Ela é *f*ã de fado. Na loja da *f*átima papou uma *f*ifana, *f*eiçoada e uma *f*ofa *f*atia de bolo.

Descobre as palavras e escreve-as nas linhas.

f *a* *t* *o* *f* *f* *a* *t* *o* *f*

f *a* *t* *o* *f* *a* *t* *o*











Telles, Paula (2009). Diferença. Método Fonológico. Lisboa: Diferença.

AULA 5

ÁREA: Português	Consciência Fonológica	AVALIAÇÃO
Nome: _____	Ano: ____ Data: ____/____/____	<input type="checkbox"/> Consegui <input type="checkbox"/> Faltou melhorar <input type="checkbox"/> Distraí-me
PROFESSORA: Cristina Ferreira		

FICHA DE TRABALHO
O SOW [s]

1. Pinta os círculos, de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

	Assobiar	
	Massa	
	Passadeira	
	Osso	
	Pássaro	

5

Aula 5 - O SOW [s]



Aula 5 - O SOW [s]

1. Pinta os círculos de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

2. Lê o texto. Faz a sua sequência e numera-as.

A Sara amassa o bolo

A Sara amassa o bolo de pêssego.
Ouve o sino da capela.
Que sossego...
Vê a avó que vai à missa.
Voia um pássaro amarelo.

			
amarelo	sino	avó	pássaro

3. Cria uma lista de palavras com <ss>.

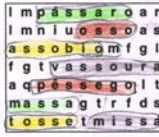
passado	passado	passado
passado	passado	passado
passado	passado	passado

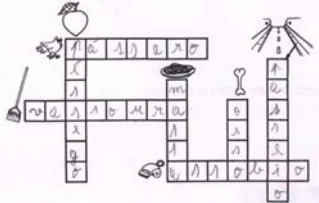
AULA 6

ÁREA: Português	Escrita <ss>	AVALIAÇÃO
Nome: _____	Ano: 1 Data: 20/07/2024	<input type="checkbox"/> Consegui <input type="checkbox"/> Faltou melhorar <input type="checkbox"/> Distraí-me
PROFESSORA: Cristina Ferreira		

FICHA DE TRABALHO
SS

1. Descobre 8 palavras no retângulo que tenham dois <ss>. Escreve-as no crucigrama.









Moura, Maria Rosa Maximino (1987). O Português. História e leitura e a escrita 2.ª volume. Lisboa: Edições Raras.

2. Lê o texto. Faz a sua sequência e numera-as.

A Sara amassa o bolo

A Sara amassa o bolo de pêssego.
Ouve o sino da capela.
Que sossego...
Vê a avó que vai à missa.
Voia um pássaro amarelo.

			
amarelo	sino	avó	pássaro

3. Cria uma lista de palavras com <ss>.

passado	passado	passado
passado	passado	passado
passado	passado	passado

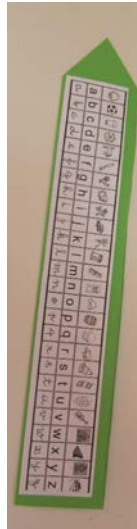
AULA 10

LÍNGUA PORTUGUESA

Nome: _____
Data: _____

Escreve o nome das imagens e pinta.

 berinjofa	 boca	 cão	 dado
 cavalo	 fantasma	 panda	 zebra
 dragão	 unicornho	 coelho	 leão
 rato	 navio	 ovo	 pato
 queijo	 gato	 sapo	 bandeira
 uva	 vaca	 bolo	 flor



Repara: este alfabeto tem mais umas letras: o, l, w, y. Liga as letras e descobre os animais que estão desenhados. Pinta-os.



AB C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

Escreve os alfabetos de acordo com o que está em cima:

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

AULA 12

Ficha de Língua Portuguesa

Data: _____ Nome: _____

1. Era uma vez { um rei } { uma rainha } { uma menina } { que vivia } { num castelo } { numa mata } { numa ilha }

2. Um dia encontrou { um sapo } { um pobre } { um duende }

3. Ele disse-lhe:

A - Vámas passar na serra?

B - Toma esta maçã.

C - Monta aquele cavalo.

4. O rei A rainha A menina } acobitou.

SA. Quando chegou à serra viu { neve } { um javali } { a família }

SB. Quando comeu a maçã { caiu no chão } { transformou-se em burro } { ficou anã }

SC. Quando montou o cavalo { foi parar a um jardim encantado } { foi ler a uma casa assombrada } { transformou-se numa aranha }

SD. O rei A rainha A menina } fez { contente e fez uma grande festa } { com medo e fugiu para longe } { muito triste e começou a chorar }

A rainha e o cavalo

Em uma vez havia um rei e uma rainha que viviam num castelo. Um dia encontrou um sapo. Ele disse-lhe: -Monta aquele cavalo. A rainha acobitou. Quando montou o cavalo foi ter a serra mas a serra era assombrada. O cavalo ficou contente e fez uma grande festa.



Os autores: _____

ANEXO 7: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	QTFUR
FLEXIBILIZAÇÃO E GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO: UM IMPERATIVO PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM NEE	Trabalho colaborativo entre a docente titular, docente EE e outros técnicos	Planificação conjunta	<p><u>SUJEITO A</u></p> <p>AULA 1 “Tendo em conta a avaliação diagnóstica, foi acordado com a professora titular de turma e os restantes elementos da equipa (Terapeuta da Fala e Psicóloga) trabalhar-se a Oralidade, competência patente no currículo, do 1.º ano. Para isso criaríamos uma Googledrive onde cada uma colocava o material usado com o aluno e iria dando conta dos avanços e retrocessos.”</p> <p>AULA 2 “Todas estas competências a nível escrito já deveriam estar interiorizadas, de acordo com o currículo de Português, 1.º ano.” “Contudo, optei por explorar alguns aspetos paratextuais do livro – se ele sabia onde estava o título, do que falaria, quem seria o autor, competência do currículo de Português do 1.º ano, Iniciação à Educação Literária.” “há momentos em que o aluno parece alhear-se de toda a realidade e fechar-se num mundo só dele, tendo conversas completamente ilógicas e desfasadas da realidade, sentindo-me impotente face a este tipo de situação, por isso tentei articular com a psicóloga do agrupamento, para me ajudar a compreender a mente deste aluno.”</p> <p>AULA 3 “Temos tido a presença do projeto “O bairro gira” desenvolvido no bairro onde vive o aluno para criar uma ligação entre a casa / escola. Essa ligação tem como objetivo promover o gosto pela leitura e também conhecer alguns dos hábitos e costumes da etnia cigana.” “Disse-me também: - Sabes que o senhor do bairro também nos leu uma história com girafas? Eu gostei muito porque é bom saber ler, não é? - Relacionando o que é feito em contexto individual com o que é feito na sala de aula e relacionando estas vivências com o seu contexto pessoal, já que o senhor do projeto também lê no bairro. ”</p> <p>AULA 5 “A situação da morte do pai será um elemento que bloqueia as aprendizagens do aluno, pelo que já foi um assunto abordado entre a equipa multidisciplinar e com a Encarregada de Educação, estando a psicóloga a trabalhar esta área.”</p> <p>AULA 8 “Terei de reportar a situação à psicóloga que já se encontra neste momento a trabalhar esta área.”</p> <p>AULA 9 “Uma vez que o aluno tem dificuldades na motricidade fina e começou a ser apoiado pela Terapeuta Ocupacional tentámos articular para conseguir mais avanços nesta área específica.” “De facto, já não era a primeira vez que eu e a professora titular nos apercebíamos que o aluno via filmes de terror. Por isso, agendamos com a Encarregada de Educação uma reunião no sentido de a alertar para esta situação, envolvendo-a no processo ensino-aprendizagem.”</p> <p>AULA 10 “planificar com a docente titular de turma, no sentido de apoiar o aluno em contexto de sala de aula, trabalhando em codocência.”</p> <p>AULA 11 “optámos por um trabalho de codocência indo ao encontro dos interesses do aluno – plantas, inserido no programa de Estudo do Meio, 1.º ano. A aula era planificada em conjunto. Sempre que necessário recorriamos a outro tipo de material e / ou estratégias, tendo em conta as características específica</p>	13

		<p>do aluno.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“trabalho de codocência acerca das plantas, planificando em conjunto. Sempre que necessário recorria a outro tipo de material e / ou estratégias personalizando o ensino tendo em conta as características específicas do aluno.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 0</p> <p>“A avaliação diagnóstica também foi feita em contexto de sala de aula, em colaboração com a professora titular de turma.”</p> <p>AULA 1</p> <p>“Assim, eu e a professora titular de turma, optámos por realizar um trabalho personalizado que fosse um reforço às competências trabalhadas em contexto de sala de aula. Optámos por trabalhar o método sintético e multissensorial (Dolf) indo ao encontro do que é realizado em contexto de sala de aula.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Como o aluno iniciou a Terapia da Fala, optámos por fazer um trabalho de cooperação entre a equipa, de forma a reforçarmos o mesmo conteúdo.”</p> <p>“De facto, a docente titular de turma já tinha referido que o aluno manifestava alguns comportamentos de desafio face ao professor, pelo que será uma questão a ser abordada com a psicóloga que o acompanha no sentido de articularmos para minimizarmos este tipo de comportamento.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“Planificámos com a professora titular de turma o caso ortográfico <s>. Como é uma letra que assume vários sons, é crucial um estudo mais consolidado e um apoio personalizado que permita ir ao encontro das dificuldades do aluno.”</p> <p>“A psicóloga, numa reunião, disse-nos para nesta fase tentarmos levar o aluno pelo lado positivo, pois os pais tinham ido para França e ele sentia-se revoltado com a situação. Neste momento encontrava-se a cargo dos avós maternos”</p> <p>AULA 4</p> <p>“Esta aula foi planificada em articulação com a professora titular de turma e a terapeuta da fala, que acompanha o aluno.”</p> <p>“A psicóloga, que está a trabalhar com o sujeito B, referiu que muitos destes comportamentos têm a ver com a sua “zanga” relativamente às figuras parentais. Disse-nos para optarmos sempre por uma atitude positiva, tentando canalizar a agressão a partir de algumas técnicas de <i>mindfulness</i>.”</p> <p>AULA 5</p> <p>“Esta aula foi planificada em articulação com a professora titular.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“Esta aula foi planificada em articulação com a professora titular.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Esta aula foi planificada com a docente titular de turma e pretende antecipar o que irá ser lecionado em contexto de sala de aula com o intuito de estimular a sua participação oral.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“A aula foi planificada em articulação com a professora titular de turma que irá uma ficha de avaliação sumativa, pelo que esta aula foi planeada tendo em conta essa avaliação, no sentido de auxiliar o aluno.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“A sessão decorreu (...) em regime de codocência com a professora titular de turma. Optámos por planificar e lecionar aula juntas pois tratava-se da sistematização de todas as letras do alfabeto, que exigia algum dinamismo, recorrendo a estratégias com vista a exploração das inteligências múltiplas dos alunos da turma. A par disso, como seria uma aula mais dinâmica, era crucial o sujeito B ter algum apoio individualizado para o auxiliar na realização das atividades.”</p> <p>AULA 10</p>	19

		<p>“A sessão decorreu (...) em regime de codocência com a professora titular de turma. Optámos por planificar e lecionar aula juntas, continuando o trabalho já desenvolvido na aula anterior, uma vez que se tinha revelado muito profícuo não apenas para o sujeito B, como para toda a turma. Esta aula, seria mais orientada para a escrita e o aluno necessitaria também de algum apoio individualizado.”</p> <p>“Depois da realização da ficha, a mesma foi corrigida no quadro interativo e o sujeito B quis participar nessa correção. No quadro interativo, optámos por colocar as legendas que eram iguais em ambas as fichas para não criar confusão na correção.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“A sessão decorreu (...) em regime de codocência com a professora titular de turma porque achámos que seria benéfico para a turma em geral e para o sujeito B em particular. Optámos por planificar e lecionar aula juntas, elaborando uma atividade de leitura a partir de uma obra do PNL (Plano nacional de Leitura), 1.º ano - Dez dedos, dez segredos”, de Maria Alberta Menéres.”</p> <p>“Foi necessário, no entanto, explicar individualmente ao sujeito B, o que era uma editora, o que demonstra a importância do trabalho de cooperação entre docentes.”</p> <p>“Depois deste momento, foi lida a história, pela professora titular e por mim. Esta boa relação entre as docentes também ajuda a turma, nomeadamente o sujeito B, pois sente que o trabalho que faz individualmente é valorizado e acaba por auxiliar na relação que criamos com ele.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“Optámos por planificar e lecionar aula juntas, no sentido de auxiliar a turma no geral e o sujeito B em particular.”</p>	
	Implementação do currículo	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1</p> <p>“Oralidade, competência patente no currículo, do 1.º ano.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“pelo que o currículo por vezes, pode ser um entrave às aprendizagens uma vez que não respeitam o ritmo dos alunos.”</p> <p>“Passámos às formas geométricas (8), aproveitando para trabalhar várias competências, nomeadamente a área da geometria, do currículo do 1.º ano.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“O aluno não consegue identificar o título. Refere o assunto do texto - os animais em “xaulas”. Nota-se bastante dificuldade na articulação de sons. Refere o macaco, o domador.”</p> <p>“Referimos também outros tipos de revestimento, (conteúdo lecionado em contexto de sala de aula), indo ao encontro do programa de Estudo do Meio, 1.º ano. Introduziu-se a palavra – anfíbio, explicando-se o seu significado, articulando o programa de Estudo do Meio e Português.”</p> <p>AULA 5</p> <p>“O livro é um dos recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, 1.º ano.”</p> <p>“Sempre que possível promovemos a oralidade, pois a produção de um discurso oral com correção, com diferentes finalidades faz parte das metas curriculares de Português do 1.º ano.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Depois lemos a história “A que sabe a lua”, recorrendo ao livro, que pertence ao Plano Nacional de Leitura, 1.º ano.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“Passei para a história já trabalhada na aula passada - “A que sabe a lua” e recontámos oralmente a história, desenvolvendo conteúdos do 1.º ano de escolaridade e promovendo as <u>inteligências linguística</u> e <u>lógico-matemática</u>.”</p> <p>“Aproveitámos para dar algumas noções espaciais, conteúdo da área de Matemática (Localização e orientação no espaço) assim como do Pré-escolar (Geometria). Utilizámos os animais para a aquisição deste conteúdo.”</p> <p>“aproveitei para lhe pedir 5 peças. Depois disso, dividia-as em dois grupos, pedindo que me dissesse qual o grupo maior e menor, tentando utilizar linguagem matemática, nomeadamente os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades, competência do Pré-escolar. Parece que o aluno reconhece onde estão mais peças e menos peças, acertando em praticamente todas as questões a este nível.”</p>	13

		<p>AULA 10 “Aproveitei, então para lhe dizer o som de alguns instrumentos e explicar-lhe que também podia fazer um instrumento com uma garrafa de iogurte líquido, introduzindo a ideia de aproveitamento de material do dia-a-dia, de acordo com os conteúdos de Estudo do Meio, do 1.º ano.”</p> <p>AULA 11 “plantas, inserido no programa de Estudo do Meio, 1.º ano.”</p> <p>AULA 12 “sistematizar as partes da planta, que demos na aula passada e aprender novas palavras relacionadas com esta temática, através do método global, trabalhando conteúdos referentes à disciplina de Estudo do Meio.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1 “O objetivo desta aula era a noção do som [f] e a sua correspondência com a letra <f>, indo ao encontro do programa de Português, 1.º ano de escolaridade. Pretendia-se a promoção de vocabulário iniciado com este som / letra e a aprendizagem da divisão silábica.”</p> <p>AULA 2 “O objetivo desta aula era a contextualização da letra <f> e melhoria da leitura, tanto na lista de palavras como no texto, procedendo à medição da velocidade leitora, indo ao encontro do programa da disciplina de Português.” “Referiu igualmente a foca e desta vez optámos por falar de mais aspetos referentes à foca como o revestimento, explorando a <u>inteligência naturalista</u> e indo ao encontro dos conteúdos de Estudo do Meio, 1.º ano.”</p> <p>AULA 3 “O objetivo desta aula era a contextualização do som [s] usando recursos multissensoriais; promoção de vocabulário e reconto de histórias. Pretendia-se também a compreensão de elementos paratextuais indo ao encontro do programa da disciplina de Português, 1.º ano.” “Aproveitei para introduzir a noção de onomatopéias e de verbos onomatopaicos, a fim de aumentar a sua capacidade vocabular.” “Exploramos a caracterização física da serpente tentando criar um texto descritivo a fim de promover alguma coerência lógica, estimulando as <u>inteligências linguísticas e lógico-matemática</u>.” “Passámos, então, à história no livro A3. Começámos por explorar a imagem: as personagens, espaço, a caracterização física das personagens a fim de estimular a <u>inteligência linguística</u>, nomeadamente a criação de um discurso oral com coerência, competência de Português do 1.º ano de escolaridade.” “Começamos a trabalhar elementos paratextuais indo ao encontro do programa de Português, 1.º ano – Educação literária. Procedemos à leitura do texto e depois realizámos uma avaliação da compreensão oral. O aluno responde às questões, embora de forma incompleta. As perguntas são feitas tendo em conta as categorias da narrativa – ação, personagens, espaço e tempo.”</p> <p>AULA 4 “O objetivo desta aula era a melhoria da competência fonológica, ortográfica e leitora relacionada com o som [s]. Pretendeu-se também a criação de frases corretas, indo ao encontro das competências de português do 1.º ano.”</p> <p>AULA 5 “O objetivo desta aula é a aquisição do padrão ortográfico <ss> e a criação de frases complexas (“onde” e “quando”), conteúdos pertencentes ao programa da disciplina de Português 1.º ano.” “Aproveitámos para introduzir algumas noções de conduta em sociedade acerca deste assunto, como não falar alto, nem dizer segredos, inserido no programa de Educação para a Cidadania.” “Passámos à explicação da regra de utilização dos dois <ss> entre vogais, que faz parte do programa da disciplina de Português, 1.º ano.”</p> <p>AULA 6 “O objetivo desta aula é sistematização do padrão ortográfico <ss> e a promoção da leitura. Pretende-se igualmente a escrita de frases e a promoção de</p>	24

		<p>vocabulário, competências do programa de Português, 1.º ano.”</p> <p>“Desta vez, para complexificar o exercício, pedimos-lhe que criasse uma frase com duas palavras da lista, estimulando a expressão oral, competência da disciplina de Português, 1.º ano.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“O objetivo desta aula é a sistematização do padrão ortográfico <ce, ci> e a promoção da leitura. Pretende-se igualmente a escrita de frases e a promoção de vocabulário, tendo em conta os conteúdos da disciplina de Português, 1.º ano.”</p> <p>““Destrava Línguas” (Luísa Ducla Soares) que faz parte do Plano Nacional de leitura (1.º ano) e vai ao encontro das competências a serem desenvolvidas na disciplina de Português – Iniciação à Educação Literária. Os trava-línguas (ou destrava-línguas) são pequenos textos, em prosa ou em verso, que brincam sobretudo com os sons das palavras. Optámos por este livro porque é uma maneira mais lúdica de ler e de aperfeiçoar a dicção.”</p> <p>“Assim, trabalhamos os sinais de pontuação, conteúdo da disciplina de Português, 1.º ano.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“O objetivo desta aula é a revisão da aplicação das diferentes ortografias do som [s] e a promoção da leitura. Pretende-se igualmente a escrita de frases e a aquisição de vocabulário, indo ao encontro dos conteúdos delineados para o 1.º ano de escolaridade.”</p> <p>“Começámos então por explorar os verbos onomatopaicos, que fazem parte do programa de Português do 1.º ano de escolaridade. Referimos então que do som [s] da serpente se criou o verbo sibilante, do <miau> o verbo miar.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“O objetivo desta aula será levar o aluno a sistematizar o estudo de todas as letras do alfabeto, compreendendo que algumas letras têm mais do que um som e que o mesmo som se pode escrever de várias formas, de acordo com o programa de Português, 1.º ano de escolaridade.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“O objetivo desta aula será levar o aluno a sistematizar o estudo do alfabeto, saber a sua sequência e associar as letras a palavras, refletindo-se também aqui a noção de som, uma vez que nem sempre a letra assume o mesmo som. Todos estes conteúdos fazem parte do programa de português, 1.º ano de escolaridade.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“O objetivo desta aula será levar a turma a indicar alguns elementos paratextuais do livro, ler a história “Conta o polegar da mão esquerda”, indo ao encontro do programa de Português do 1.º ano de escolaridade.”</p> <p>“Depois deste reconto, foram exploradas as categorias da narrativa de uma forma lúdica, indo ao encontro do programa de Português, do 1.º ano de escolaridade.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“A aula foi planificada com vista à elaboração de uma atividade de escrita criativa de acordo com o PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português). Esta aula seria mais direcionada para a escrita orientada, partindo de frases-chave.”</p> <p>“O objetivo desta aula será orientar o aluno na escrita de um texto, a partir de um frases-chave que têm em conta as categorias da narrativa, indo ao encontro do programa da disciplina de Português, 1.º ano.”</p>	
A importância da relação pedagógica	Relação professor / aluno – a importância da emoção nas aprendizagens	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1</p> <p>“construindo uma relação em sentimentos de positividade, apreço e afeto. (...) Parece-nos, cada vez mais que a emoção assume um papel primordial no ensino-aprendizagem. A criação de uma relação (...) com este aluno, torna-se muito importante para tornar as aprendizagens efetivas”</p> <p>AULA 2</p> <p>“E a nossa relação professor / aluno é também um pouco de alheamento perante o que lhe digo, parece não ouvir, não interiorizar...”</p> <p>“- Quistina, este é o melhor jogo do mundo! E agarrou-me as duas mãos.</p> <p>Percebi o quão importante é o brincar, o toque, porque não há melhor textura que a própria pele, não há melhor aprendizagem do que aquela que fica</p>	16

	gens	<p>imbuída de emocionalidade.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“- Quistina, eu gosto muito das tuas aulas porque brincamos juntos!” E depois desta frase tão simples, não tive palavras. Acho que só por elas, vale a pena este projeto e todo o envolvimento com a criança.”</p> <p>AULA 5</p> <p>“O aluno sorria com a história, o que nos mostra ser uma tarefa agradável para ele, criando uma certa cumplicidade entre nós.”</p> <p>“usa um discurso desconcertante e completamente desfasado do que se está a falar o que acaba por afetar a nossa relação pedagógica.. Parece que se perde no emaranhado de pensamentos, num vazio que é perceptível no seu olhar. Durante toda a conversa, raramente me olhou nos olhos e sempre que o fazia, desviava-os, tornando difícil o contacto ocular ou a criação de uma relação mais próxima. Tento então recorrer ao elogio, dizendo que hoje fez um grande progresso e isso parece trazê-lo de novo, como se sentisse protegido ali.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“Comecei por lhe pedir que me dissesse o que fizemos na aula passada. O aluno falou da história do João, o que revela aprendizagens adquiridas. Falou de alguns pormenores engraçados, referindo que o João era um <i>preguiçoso</i>, que só queria dormir e riu-se associando as aprendizagens a sentimentos positivos. Isto leva-me a crer que a criança aprende mais facilmente quando as aprendizagens são associadas a sentimentos positivos e de alguma brincadeira.”</p> <p>“Nota-se que o aluno gosta de contacto físico. Olha-me também nos olhos talvez para perceber se estava a gostar de dançar com ele.”</p> <p>“No fim, o aluno pediu-me para ficar ali comigo no intervalo a ouvir músicas. Esta atitude demonstra que o aluno já criou uma relação de proximidade e afeto comigo o que auxilia nas aprendizagens.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Notou-se um grande entusiasmo e alegria nesta pequena grande conquista.”</p> <p>“Foi um jogo muito engraçado com muitas gargalhadas, que fizemos tendo em conta o que nos pareceu que podia contribuir para a aprendizagem do aluno, associando as <u>inteligências corporal-cinestésica, linguística, lógico-matemática e musical</u>, recorrendo a um ensino multissensorial. As brincadeiras também nos parecem contribuir para uma relação mais estreita entre o professor / aluno.”</p> <p>“- Xitina, goto muito de ti! E saiu a correr. Sorri.../ A relação que se estabelece acaba por permitir a exploração da <u>inteligência intrapessoal</u>. A relação que se em vindo a efetivar e a consolidar em sentimentos positivos, parece-nos que está na base de uma aprendizagem mais sólida e positiva.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“Quando chegámos ao gato, o aluno resolveu falar de uma experiência sua, ativando a <u>inteligência intrapessoal</u>. A associação das aprendizagens a contextos pessoais, leva o aluno a desabafar e a falar o que lhe vai na alma, o que acaba também por ser importante para a relação pedagógica, ativando também a <u>inteligência interpessoal</u>.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Este partilhar de situações também fortalece a relação professor / aluno.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“Nota-se igualmente que a relação professor / aluno está mais segura e serena, e os jogos fortalecem esta relação dando ao contexto da aprendizagem um ambiente afável e alegre.”</p> <p>“referiu que ia mostrar à mãe que já sabia escrever. Nota-se alguma alegria em mostrar que já sabe à sua mãe, figura de referência.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1</p> <p>“A fim de criar uma relação professor / aluno mais estreita, fomos ao encontro da temática dos animais, que é uma das suas preferidas. Falámos então de alguns animais que gostava que se iniciavam por “f”.</p> <p>“dialogámos um pouco acerca das suas características, criando também um pouco a nossa relação de professor / aluno, baseada em brincadeiras e no</p>	13

		<p>“faz de conta”.”</p> <p>“A introdução de um fantoche pode ser uma forma de se criar um ambiente de sala de aula mais afável, promotor das aprendizagens já que o aluno tem revelado, segundo a docente titular de turma, comportamentos de rejeição face a atividades de leitura e escrita. Pretende-se pois anular este tipo de sentimento, associando as aprendizagens a sentimentos de positividade.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“O aluno gosta deste tipo de atividade que não exigem só papel e lápis. E sorri neste pequeno jogo que criámos. Parece-me que vamos fortalecendo a nossa relação, pois a certa altura, o sujeito B diz-me / - Gosto mesmo de estar aqui!”</p> <p>AULA 4</p> <p>“Nota-se que o aluno se sente mais à-vontade, mais curioso com o que vamos trazendo, o que reforça a nossa relação com sentimentos de curiosidade e isso depois acaba por se refletir na aprendizagem.”</p> <p>AULA 5</p> <p>“Nota-se que sorri perante este tipo de atividades e pede que lhe traga mais. A nossa relação tem vindo a melhorar, talvez pelo facto de se realizar múltiplas atividades e o sujeito B sentir que consegue realizar as atividades.”</p> <p>“De seguida jogamos o jogo do loto, no qual o aluno tinha de associar palavras sempre com <ss> à imagem. Jogámos juntos e nota-se que o aluno gosta quando estamos os dois numa mesma tarefa, criando uma relação de professor / aluno mais próxima.”</p> <p>“O contacto físico (neste caso, das mãos) acaba por tornando a nossa relação mais próxima. Disse que gostava muito do jogo das palmas e este gostar acaba por ser muito importante porque só aprendemos aquilo que gostamos, aquilo que nos é útil ou se relaciona com o nosso dia-a-dia.”</p> <p>“O aluno esboçou um sorriso e disse:/ -Adorei, Cristina!/Perguntei-lhe acerca do desempenho e ele disse que tinha feito tudo bem. Pintámos a carinha verde e nota-se felicidade no rosto do aluno.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“Como estive concentrado, dei-lhe um autocolante com a carinha verde e ele gosta deste tipo de presente, que fortalece a nossa relação professor / aluno.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Rimo-nos nesta parte e ele pediu-me um abraço! As aulas também são a exploração de relações emocionais e este aluno, tendo os pais em França sente necessidade de afeto.”</p> <p>“Perguntei-lhe o que tinha gostado mais para planificar a próxima aula tendo em conta os seus gostos. O aluno disse que o que tinha mais gostado era do abraço. Confesso que fiquei comovida com a observação.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“No final da aula, fizemos a avaliação e o aluno disse que adorou brincar com as letras associando as aprendizagens a sentimentos positivos e de valorização pessoal.”</p>	
	<p>Interação verbal / dialógica e a importância do reforço positivo</p>	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1</p> <p>“A aula iniciou-se com um diálogo acerca do que iríamos fazer.”</p> <p>“Tento sempre que possível usar o reforço positivo pois parece-nos que o aluno não é muito valorizado nas competências que tem e vai adquirindo e isso também pode ser um fator para não se empenhar.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“O aluno começa a recusar tarefas relacionadas com a leitura e com a escrita, parecendo haver aqui também alguma falta de segurança.”</p> <p>“Começo por fazer um ponto de situação relativamente à aula anterior utilizando a interação verbal com o aluno.”</p> <p>“Sempre que as tarefas eram bem realizadas, usava o reforço positivo como incentivo.”</p> <p>AULA 3</p>	<p>22</p>

		<p>“Através do diálogo, (...) o aluno vai dando conta de uma situação familiar e emocional que o perturba e desequilibra e essa situação, parece-nos que o afeta profundamente assim como à sua capacidade de aprendizagem.”</p> <p>AULA 4</p> <p>“a interação verbal é sempre uma constante na nossa aula, explorando-se assim a <u>inteligência linguística</u>.”</p> <p>“Neste pequeno diálogo, conseguimos nos aperceber que o aluno tem a noção de algumas formas, nomeadamente do círculo, pelo que a interação verbal é crucial para aferir aprendizagens.”</p> <p>AULA 5</p> <p>“o aluno tem pouca confiança em si mesmo e nas suas aprendizagens, pelo que é fundamental investir na sua autoestima. A construção de um ambiente securizante, facilitador das aprendizagens é crucial para alunos com baixa autoestima, pois dá-lhe segurança e confiança.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“A interação verbal é uma das estratégias mais utilizadas em contexto de sala aula ajudando a fortalecer a relação professor / aluno e a promover o diálogo.”</p> <p>“Sempre que o aluno acertava, reforçava positivamente esta situação para aumentar a sua autoestima uma vez que nos parece que está associada às aprendizagens. Quanto maior for a sua autoestima, mais facilmente aprenderá, pois sentirá as aprendizagens ficam associadas a sentimentos positivos.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Usámos a interação verbal para falar um pouco das suas rotinas em casa promovendo a sequencialidade dos acontecimentos, estimulando a <u>inteligência lógico-matemática</u>.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“Na ficha resolvemos colocar os desenhos dele, por nos parecer um facilitador da aprendizagem e ser uma forma de valorizar o seu trabalho promovendo a sua autoestima.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Sempre numa perspetiva dialógica, ele pediu-me para partilhar também, pedido que acedi narrando algumas situações de alegria, tristeza. A par disso, estimula a <u>inteligência interpessoal</u>”</p> <p>“Disse-lhe que estava a melhorar muito e que já sabia tanta coisa, tentando fortalecer a sua autoestima. O aluno sorriu.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“Sempre que o aluno recorria a situações lógicas, elogiava-o, a fim de estimular a sua autoestima, mostrando-lhe de que ele é capaz.”</p> <p>“O diálogo é uma das estratégias mais utilizadas estimulando a <u>inteligência linguística</u> e <u>interpessoal</u>.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“Neste diálogo, a docente titular de turma tentou sempre elogiar o aluno com as suas intervenções para que se sentisse mais seguro e confiante.”</p> <p>“Fomos referindo então que a planta precisa de certas “coisas” para sobreviver, tal como nós. Depois falámos um pouco da forma como é que as plantas nascem.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“O sujeito A foi escolhido para apanhar um morangueiro. Esta notoriedade na turma também é importante para a sua autoestima e por isso vi várias vezes o sujeito A a sorrir.”</p> <p>“O aluno tutor que estava ao lado, também quis participar o que auxiliou na autoestima do aluno que verificou que os seus colegas se interessam e querem colaborar nas tarefas.”</p> <p>“Terminámos a aula com a avaliação. Dei-lhe um autocolante de carinha verde, valorizando a sua aprendizagem e o seu comportamento. Sorriu.”</p>	
--	--	---	--

		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1 “interação verbal no sentido de levar o aluno a dizer-me o que tem andado a trabalhar em contexto de sala de aula.” “Disse-lhe que se tinha esforçado muito e que tinha feito muitas tarefas, tentando melhorar a sua autoestima, que nos parece também muito baixa.”</p> <p>AULA 2 “Tentámos dar algum reforço positivo, referindo que a leitura é um mecanismo que se vai aprendendo. E que ele só tem de tentar, que vai conseguir. (...) Não podes deixar de ler e escrever - incentivando o aluno para este tipo de atividades.”</p> <p>AULA 3 “E eu também lhe disse que gostava muito que ele tivesse aqui e que tinha muitas capacidades, promovendo a sua autoestima.” “Sentiu-se feliz neste momento e elogiámo-lo dizendo que se estava a comportar muito bem.” “optámos por conversar um pouco sobre o que ele mais gostou da aula. O aluno disse que gostou de aprender, mas principalmente das músicas. Terminámos com uma carinha verde e ele sorriu. Disse-me/ - Ó cristina, mas olha que eu porto-me muito mal! Penso que se refere ao comportamento em contexto da sala de aula, notando-se uma imagem negativa de si mesmo.”</p> <p>AULA 4 “Tentei sempre reforçar positivamente o esforço do aluno que é muito importante para este caso específico, pois parece que há um desinvestimento do aluno em relação à escola e às aprendizagens.” “Dissemos-lhe que leu muito bem ao que encolheu os ombros. Nota-se que é um aluno com falta de autoconfiança que necessita de reforço positivo e de estímulo para continuar as suas aprendizagens.”</p> <p>AULA 5 “Nesta atividade, o aluno tinha de verificar como se escrevia a palavra e dividi-la por sílabas, antecipando o que será realizado na ficha de trabalho, com o intuito de levar o aluno a perceber que consegue realizar as fichas de trabalho, aumentando a sua autoestima, uma vez que apresentava alguns comportamentos de rejeição perante as atividades de leitura / escrita.” “Passamos à realização da ficha que acaba por ser uma súmula do que foi feito. O aluno realiza a ficha com alguma facilidade por terem sido exercícios já propostos ao longo da aula, estimulando a sua autoestima. De facto, nota-se uma melhoria na sua atitude perante a resolução das fichas. Realiza-as com algum gosto.”</p> <p>AULA 6 “Disse-lhe que tinha lido 20 palavras por minuto e que tinha melhorado a sua competência leitora, estimulando a sua autoestima. Ficou contente com a observação.”</p> <p>AULA 7 “Fizemos a avaliação da aula e o aluno disse que merecia verde, pois tinha conseguido fazer tudo.”</p> <p>AULA 8 “Respondi-lhe que sim e elogiei a sua observação, promovendo a sua autoestima.”</p> <p>AULA 9 “O sujeito B contou para toda a turma, (...), tendo sido elogiado pela docente titular e por mim, aumentando a sua autoestima.”</p> <p>AULA 10 “A docente titular refere que o aluno tem vindo a melhorar a sua postura na sala de aula, mostrando-se participativo e revelando uma postura positiva face às aprendizagens. E diz-lhe exatamente isso, deixando-o a sorrir, o que melhora a sua autoestima e faz talvez com que o aluno continue a proceder em consonância com estas palavras.”</p> <p>AULA 11 “Inicialmente, fez-se uma ponte com o que tinha sido referido na aula anterior, estabelecendo que, nesta aula, seriam utilizadas todas as letras que</p>	19
--	--	--	----

		<p>tínhamos estudado. O diálogo é uma das principais estratégias utilizadas em contexto de sala de aula.”</p> <p>“Esta exploração da capa do livro foi feita a partir da estratégia pergunta / resposta.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“Iniciou-se a aula com diálogo (pergunta / resposta) recordando o que tinha sido lecionado na aula anterior.”</p> <p>“Tentei sempre valorizar o seu desempenho na sala de aula, para promover a sua autoestima e o seu autoconceito, uma vez que o aluno acha que tem muitas dificuldades na leitura e o facto de conseguir realizar este tipo de tarefas, ajuda-o na autoimagem.”</p> <p>“- Ó cristina, não sabia que já sabia escrever uma história - mostrando que a sua autoimagem é negativa face às atividades de leitura e escrita. / Aproveitei para o elogiar dizendo que hoje merecia uma carinha verde.”</p>	
Flexibilização e gestão do currículo: um imperativo para a aprendizagem	Competências prévias do aluno	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1</p> <p>“A aula partiu do conhecimento do aluno, pois parece-nos que as aprendizagens têm de ser cimentadas em conhecimentos prévios para que façam sentido.”</p> <p>“É importante que as aprendizagens sejam encadeadas com todo o ambiente vivido pela criança. Mais do que nunca a escola tem que criar pontes com todos os contextos dos alunos, para que as aprendizagens façam sentido.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Nota-se que o aluno tem bastante falta de vocabulário, pois até as explicações têm de ser com vocabulário muito simples e funcional, notando-se aqui uma grande lacuna vocabular que afeta decerto as aprendizagens.”</p> <p>“Achei curioso, o sujeito A pintar a galinha de duas cores, de acordo com a realidade, o que revela que se as aprendizagens forem cimentadas em conhecimentos prévios torna-as mais efetivas.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“Ele quis também fazer as suas linhas com a régua, revelando conhecimentos sobre a utilização da régua e mostrando-nos que os alunos também aprendem por observação.”</p> <p>AULA 4</p> <p>“O aluno acaba sempre por associar algumas destas imagens a situações reais da sua vida pessoal, o que nos parece um bom indicador, pois as aprendizagens são cimentadas em conhecimentos prévios.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“o aluno tem falta de vivências, que acabam por afetar a sua aprendizagem, pelo que é fundamental mobilizar recursos diversificados que colmatem essa lacuna.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“levar o aluno a observar o meio circundante e perceber que há vários tipos de plantas e as suas funções, pelo que inicialmente foi importante verificar os conhecimentos que já possui acerca deste conteúdo, para que os novas aprendizagens sejam alicerçadas nessas para que façam sentido”</p> <p>“Tentamos explorar com ele porque é que estava morta, mas ele não soube explicar o que revela falta de conhecimentos acerca do meio circundante.”</p> <p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1</p> <p>“Referiu que estava a dar a letra f. Perguntei então, que me dissesse palavras iniciadas pelo som [f]. Referiu algumas - faca, foca, feliz, mostrando conhecer não apenas nomes, mas também adjetivos.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“ A partir do texto, perguntei-lhe o que seria este sinal “?”, verificando se o aluno já tinha algum conhecimento prévio deste conteúdo uma vez que tinha sido estudado em contexto de sala de aula.. O aluno não sabia o nome daquele sinal de pontuação, apenas que era um sinal de pontuação.”</p> <p>“Na última parte da ficha o aluno tinha de escolher os ingredientes da sopa e organizar as frases de acordo com a sua confeção. O aluno teve alguma</p>	9
			3

		dificuldade na realização desta tarefa por não saber o que eram alguns ingredientes, como a nabiça. Por vezes, a falta de experiências afeta o desempenho em contexto de sala de aula.”	
	Flexibilização do currículo tendo em conta os interesses / observações / emoções do aluno	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1 “A aula partiu dos conhecimentos do aluno acerca de cães, fazendo algumas questões pois parece-nos que as aprendizagens têm de ser cimentadas em conhecimentos prévios para que façam sentido.” “Aproveitei a observação do aluno para lhe explicar que o título era sempre o início de cada história.”</p> <p>AULA 2 “O aluno gosta deste tipo de atividade sensorial, embora não tenha muito vocabulário para classificar a sensação de cada textura. Tentei introduzir palavras-chave como macio, áspero, rugoso.” “O sujeito A gosta deste tipo de atividade, relacionadas com animais, pelo que, ao planificar, tento ter em conta os seus interesses.”</p> <p>AULA 3 “Nota-se o prazer do aluno em conhecer e perceber cada um dos animais através de material mais manipulável e sensorial.” “Como era o animal preferido do aluno, optámos então por desenhá-la.” “Para não se sentir frustrado, opto por explorar a <u>inteligência espacial</u> a partir dos puzzles do livro.”</p> <p>AULA 6 “O aluno refere que gosta desta atividade e depois, apesar de não ter planificação, optámos por fazer o som de outros animais: pato, pássaro, peru, peixe, burro. O aluno ri com este tipo de imitação.”</p> <p>AULA 7 “o aluno gosta de folhear livros, o que promove as <u>inteligências corporal-cinestésica</u> e <u>espacial</u> pois tem de folhear uma folha de cada vez e acaba por visualizar as imagens.” “Como o aluno gosta de cantar, resolvemos inventar uma cantilena com os números, explorando as <u>inteligências lógico-matemática</u> e <u>musical</u>.”</p> <p>AULA 9 “A ligação entre as palavras e frases e os conceitos foram feitos a partir da temática dos animais que está sempre presente nas nossas aulas, indo ao encontro dos interesses do aluno.” “Achei engraçado esta frase, por demonstrar conhecimento do mundo e alguma perspicácia. De facto, a frase, devia ter terminado no verbo.” “O aluno referiu que a sua também não tem pai, associando as aprendizagens ao contexto em que vive.” “o aluno utilizou o computador com alguma facilidade para as atividades de escrita, pelo que será um recurso a mobilizar mais frequentemente.”</p> <p>AULA 11 “indo ao encontro dos interesses do aluno – plantas, inserido no programa de Estudo do Meio, 1.º ano”</p> <p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1 “De acordo com a professora titular, o aluno gosta de histórias, do “faz de conta”, de trabalhos de expressões, de animais e tentámos ir ao encontro dos seus interesses como fonte de motivação para a leitura e a escrita.”</p> <p>AULA 2 “Pensei em realizarmos algumas frases escritas a partir destas palavras simples, mas o aluno não quis, pelo que optei por ouvirmos novamente a música da letra <f> associando a letra às vogais, estimulando as <u>inteligências musical</u> e <u>linguística</u>. Criámos, então, palavras com <fa, fe, fi, fo, fu>.” “Apresentava sinais de cansaço e de alguma agitação motora.”</p> <p>AULA 3 “É fundamental com o sujeito B criar alguns momentos de descanso, senão ele começa a ficar irrequieto. Por isso, fizemos algumas onomatopéias de</p>	15
			18

		<p>alguns animais que tivessem o som [s] e depois outros animais que ele conhecesse.”</p> <p>“O aluno levanta-se para conseguir ver melhor a imagem ao que acedemos, pois também me parece que é muito exigente pedir a um aluno para estar sempre sentado.”</p> <p>AULA 4</p> <p>“Dissemos-lhe que podíamos então realizar a ficha de trabalho acerca da letra <s>. O aluno ficou um pouco agressivo perante a ficha, não querendo realizá-la. (...) Optámos então por realizar vários tipos de respiração – inspiração / expiração rápida, curta, com momentos de apneia a fim de distraí-lo de tarefas de leitura e escrita, e estimulando a <u>inteligência musical</u> na cadência e ritmo dado pela respiração.”</p> <p>“Para ser um pouco diferente das fichas tradicionais, optámos por escrever algumas palavras que não tinham desenho e, portanto, tinha de ser ele o autor dos mesmos a fim de introduzir algum dinamismo e diversidade de exercícios, indo ao encontro dos gostos do aluno, promovendo alguma motivação. O tentar “adivinhar” as palavras acaba por trazer algum dinamismo que faz com que o aluno se envolva mais neste tipo de atividades.”</p> <p>“Com o intuito de levar o aluno a memorizar as palavras de uma maneira lúdica, levámos letras manipuláveis que acabam por ir ao encontro dos gostos do aluno, atividades mais manuais. Este jogo foi feito de pé porque o aluno necessita de mexer-se, de se movimentar. O encaixar as letras para formar as palavras acaba por ser uma tarefa aliciante que leva o aluno a rever muitas das letras já aprendidas, assim como a associar as letras aos sons. A par disso, explorámos as letras manipuláveis para criar outras palavras do interesse do aluno. Este jogo foi ao encontro dos interesses do aluno que se sentiu mais motivado para as tarefas de leitura e escrita,”</p> <p>“Nota-se que o aluno se encontra mais motivado talvez pelo facto de a ficha já ser uma súmula do que foi feito e sentir que consegue realizá-la.”</p> <p>AULA 5</p> <p>“fizemos uma revisão do que tinha sido lecionado a partir de um jogo interativo em que se utiliza o som [s] em vários contextos com diferentes ortografias, indo ao encontro de um dos interesses do aluno – o tablet. O aluno apreendeu o que tinha sido lecionado acerca do som [s] e parece gostar de atividades que utilizem o tablet e o som.”</p> <p>“Utilizámos o grão por ser um alimento passível de ser conhecido pelo aluno, recorrendo a outras texturas para a aprendizagem. A par disso, as colagens e tarefas manuais são uma das atividades que o aluno gosta de fazer, pelo que a ficha foi realizada indo ao encontro dos gostos do aluno.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Uma vez que o aluno gosta de recortes, a ficha continua um exercício de legendagem com recorte, promovendo as <u>inteligências corporal-cinestésica e linguística</u>.”</p> <p>“Lemos e legendamos as imagens, promovendo as <u>inteligências espacial e linguística</u>.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“Como o aluno gosta de expressão plástica, trouxemos uma folha A3 e diversos papéis para elaborar um painel com palavras utilizadas ao longo das aulas, com o som [s]. O aluno gostou das várias texturas de papel, querendo utilizá-las todas.”</p> <p>“Notou-se grande motivação na resolução deste trabalho, talvez por ser diferente do habitual e por ir ao encontro dos seus interesses do aluno.”</p> <p>“Terminámos a aula com uma avaliação. O aluno referiu que leu bem. Gostou de “fazer o cartaz”.</p> <p>AULA 11</p> <p>“Foi a vez de explorar a história “Conta o polegar da mão esquerda”, tentando adivinhar sobre o que seria a história. Desta forma, motiva-se a turma para a leitura, avivando-lhe a curiosidade e fomentando a sua participação oral, estimulando a <u>inteligência interpessoal</u>.”</p> <p>“Cada grupo era o detetive que tinha de encontrar pistas para as perguntas: O quê”, “quando”, “onde” e “quem”. Os alunos gostaram de ser os detetives do texto e participaram nesta atividade lúdico-pedagógica, encontrando a resposta às questões elaboradas. Como se baseava numa série televisiva (“Noddy, o detetive”), os alunos sentiram que esta tarefa que exigia a leitura do texto e a escrita de respostas, uma tarefa lúdica, mostrando que quando se alia a brincadeira à aprendizagem, os conteúdos são mais facilmente compreendidos. Foram ,depois, sistematizadas as várias categorias da narrativa e no quadro, promovendo a <u>inteligência linguística</u>. As mesmas foram escritas no caderno diário. Através deste jogo, os alunos compreenderam estas noções fundamentais para a criação de um texto narrativo.”</p>	
--	--	---	--

		<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1 “Após esta aula, verificámos que será importante criar um jogo em que o aluno se aperceba do que começa / não começa por determinada letra, a fim de levar o aluno a associar um som a uma letra.”</p> <p>AULA 2 “Nota-se que o aluno não conseguiu escrever o nome no espaço estipulado, realizado ainda letra muito grande e pouco uniforme, pelo que é uma atividade que de permanecer na aula.” “Para dar os vários habitats dos animais, tentei flexibilizar o currículo de Estudo do Meio, recorrendo a atividades de foro sensorial, explorando a inteligência corporal-cinestésica, uma vez que nos parece que quando o aluno mexe, toca as aprendizagens tornam-se mais efetivas.”</p> <p>AULA 3 “Penso que seria importante trazer imagens reais dos animais em causa, para ele os ver na realidade. É importante associar as imagens aos seus contextos reais, pelo que será uma ideia a praticar nas aulas seguintes.”</p> <p>AULA 4 “Resolvemos trabalhar a noção de maior, médio e menor, para o aluno ter em atenção a noção de letra, palavra e frase, iniciando com algo mais concreto e palpável e do agrado do aluno – materiais manipuláveis com animais.” “O aluno parece que se abstrai da realização da tarefa e para. É necessário trazê-lo novamente à realidade para o auxiliar.”</p> <p>AULA 5 “A aquisição vocabular é uma competência ser desenvolvida desde o pré-escolar, mas como o aluno quase não frequentou este ensino revela uma franca lacuna a este nível, pelo que é fundamental criar condições para o desenvolvimento vocabular.” “O aluno revelou francas dificuldades no recontar da história, pelo facto de a história recorrer à ordem inversa dos números. Durante o reconto da história, o aluno parece divagar narrando algumas situações que associa à história. Por isso, optámos por contá-la juntos.” “O aluno ri com esta atividade e nem sempre utiliza o ritmo em consonância com os números. Por vezes bate duas vezes as palmas e conta apenas um número, revelando ainda dificuldade em associar o número a uma palma. Realizamos esta atividade várias vezes, mas o aluno engana-se muito, pelo que optámos por contar a história seguindo a ordem normal. O aluno vai dizendo que os animais vão saindo do sofá.” “Revela ainda dificuldades, pelo que associamos o número 5 a 5 dedos de cada mão. O aluno parece não saber que a sua mão tem 5 dedos. Tento levá-lo a perceber a associação entre o algarismo e a sua quantidade. Que 5 é mais que 4, 4 é mais que 3 e é por isso que o sofá vai ficando vazio, porque os animais vão saindo.”</p> <p>AULA 6 “ficha de trabalho, explorando as <u>inteligências linguística</u> e <u>corporal-cinestésica</u>, mas o aluno já não quis realizá-la, demonstrando sinais de cansaço. A ficha, apesar de ser a síntese da aula, terá de ser intercalada na aula. Será então realizada na aula seguinte.”</p> <p>AULA 7 “Contámos as palavras da frase, associando as disciplinas de Matemática e Português.” “Durante a leitura do texto para captar a atenção do aluno, inventei uma frase de chamamento dos animais que ele repetia sorrindo: “Ó girafa...” porque a repetição de palavras e a sua cadência são importantes para a construção mental da história.” “Ele vai contando a cantar, embora se engane e, por vezes, cante 1,2, 3, 5, 7, 9, 10. A contagem oral envolve o desenvolvimento do conhecimento da sequência dos números com um só dígito (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); da compreensão de que o nove implica transição (9,10) e das regras para gerar uma nova série. Por isso, recitar a sequência da contagem é um autêntico desafio, criando sequências próprias até conhecerem a correta. Por isso, utilizamos as cantigas, as lengalengas, as histórias e as situações do quotidiano que contribuem para esta aprendizagem.” “Tendo em conta as aulas anteriores, tentámos não fazer a ficha no último momento, respeitando o ritmo do aluno.”</p> <p>AULA 9</p>	18
--	--	--	----

		<p>“Tendo em conta o diagnóstico do aluno que revela imaturidade emocional e das suas dificuldades em compreender as emoções, optámos por explorar essa temática aliada à leitura e escrita.”</p> <p>“Uma vez que tínhamos trabalhado as emoções na aula anterior e o aluno tinha revelando francas dificuldades, optámos por sistematizar as mesmas usando as emoções do livro e recorrendo ao jogo manipulável que é do agrado do aluno com o intuito de perceber que há uma manifestação física das nossas emoções”</p> <p>AULA 10</p> <p>“Para que não fosse o último momento da aula, dado o ritmo do aluno, optámos por realizar a ficha de trabalho.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1</p> <p>“O aluno foi sujeito a uma intervenção cirúrgica no sentido de melhorar a sua audição. O aluno encontra-se na descoberta de novos sons, pelo que optámos por trabalhar esta temática relacionada com as letras.”</p> <p>“Contudo, começava a ficar impaciente e a não querer realizar as tarefas solicitadas. Para que o aluno se mantivesse atento, introduzi o nosso amigo “Fantoche”, que o aluno adorou.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Quando o aluno viu tanta palavra para ler, assustou-se, pelo que teremos de adequar a ficha ao nível de proficiência do aluno, de forma a não causar este tipo de sentimentos.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“histórias simples que facilitam a compreensão oral”</p> <p>“Pensámos, ainda, escrever as palavras no caderno ou sublinhá-las, usando a técnica da cor, mas o aluno já dava sinais de algum cansaço e não quis realizar essa tarefa.”</p> <p>AULA 5</p> <p>“O aluno teve alguma dificuldade na associação, mas com apoio individualizado conseguiu realizar a tarefa.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“Uma vez que na aula passada, o aluno tinha mudado a sua postura por termos vindo até ao campo, desta vez optei por realizar um exercício de respiração (<i>mindfulness</i>) na rua, de pé e depois sentado. A falta de motivação está muitas vezes relacionada com a falta de apoio nas tarefas, com o facto de ele não se sentir bem e não compreender a estrutura familiar onde se encontra agora. O aluno aderiu muito bem a este tipo de atividade. (...) Voltámos para dentro do gabinete e continuámos o exercício de respiração (<i>mindfulness</i>).”</p> <p>“Na ficha optei por aumentar a letra e usar um maior espaçamento e outra cor. Pareceu-me que estes fatores também contribuíram para a melhoria da leitura.”</p> <p>“No final pediu-me para brincar com a plasticina, fazendo o que quisesse, ao que acedi, pois parece-nos importante haver também momentos livre durante a aula, particularmente para alunos com PHDA.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“O aluno teria de ler as frases para associar à imagem. Para este tipo de atividade, o aluno tem de estar atento e concentrado. Por ser uma atividade mais dinâmica, o aluno gostou da atividade, explorando a imagem, elaborando um discurso descritivo, explorando as <u>inteligências espacial e linguística</u>.”</p> <p>“Uma vez que o aluno revela dificuldade no trabalho sequencial, optámos por executar o trabalho por fases. Primeiro definimos o que queríamos desenhar, tendo em conta todas as palavras aprendidas com o som [s]. Depois de definido, passámos à execução do trabalho.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“A nossa intervenção foi necessária apenas na escrita de palavras, pois o aluno ainda não memorizou a escrita das mesmas, ao contrário dos colegas.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“Esse reconto podia ser oral, representado, com música, com imagens, com números, indo ao encontro das inteligências múltiplas dos alunos. Houve</p>	14

		<p>trabalhos de imagens, de representação e orais narrados a várias vozes.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“Foi realizada uma ficha de trabalho com diversas frases-chave que iam ao encontro das categorias da narrativa estudadas na aula passada. Esta ficha tinha algumas alterações não apenas o sujeito B, mas outros alunos que pudessem beneficiar desta adequação.”</p>	
	Interdisciplinaridade	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1</p> <p>“focando conteúdos lecionados na disciplina de Estudo do Meio (“Os seres vivos e o seu ambiente”), promovendo interdisciplinaridade, uma vez que os conhecimentos não são estanques e criam elos de ligação entre eles.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Aproveitei para introduzir os dois livros “Quinta” e “Animais de estimação” com a distinção entre os animais da quinta / domésticos ou de estimação, entrosando os conhecimentos das áreas de Português e Estudo do Meio.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“Vimos um por um, os animais do livro a fim de promover a aquisição de vocabulário, competência da disciplina de Português, do 1.º ano em articulação com a disciplina de Estudo do Meio.”</p> <p>“Falámos um pouco dos hábitos da girafa, articulando conteúdos de Estudo do Meio e Português”</p> <p>AULA 4</p> <p>“Falámos que o coelho comia cenouras, a vaca erva e o rato queijo, entrecruzando as áreas de Português e Estudo do Meio.”</p> <p>AULA 5</p> <p>“falar um pouco do habitat de cada animal, explorando a <u>inteligência naturalista</u>. Esta temática faz igualmente parte da disciplina de Estudo do Meio.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Fomos explorando a noção de animais selvagens, associando as disciplinas de Português e Estudo do Meio.”</p> <p>“trabalham-se conteúdos das disciplinas de Português e Matemática.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Depois, contámos as palavras associando os conteúdos das disciplinas de Português e Matemática.”</p> <p>“Passámos, então, à leitura do livro “<u>A girafa e o crocodilo</u>” (...) recomendado para apoio a projetos relacionados com a cidadania na Educação Pré-Escolar, 1º e 2º anos de escolaridade. É um livro que fala da diferença, da aceitação da diferença e de estruturas familiares diferentes das convencionais, pelo que achámos que podia ser útil para levar o aluno a perceber que há várias estruturas familiares.”</p> <p>“O aluno percebeu que se tratava de uma selva e que, por isso, era um animal selvagem, articulando com o que tem trabalhado em contexto de sala de aula (animais selvagens / domésticos), conteúdos de Estudo do Meio, 1.º ano.”</p>	10
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1</p> <p>“Falámos da foca, onde vivia e o que comia, estimulando desta forma, as <u>inteligências naturalista</u> e <u>linguística</u> e relacionando as áreas de Português e de Estudo do Meio, do 1.º ano de escolaridade.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Teve de raciocinar para chegar ao número 14, já que tínhamos 28 palavras, associando a área de Português com a Matemática.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“Depois disso, criámos então um diálogo falando dos frutos que mais gostávamos, dos frutos que se comem mais no verão e no inverno, articulando conteúdos da disciplina de Português e Estudo do Meio.”</p> <p>AULA 5</p> <p>“Depois das colagens contámos as sílabas, até 30 realizando contagens progressivas e regressivas até 30, promovendo a <u>inteligência lógico-matemática</u></p>	7

		<p>relacionando as disciplinas de Português e Matemática, 1.º ano. Também aproveitámos para introduzir os números ordinais até 5, referindo a posição de cada sílaba, conteúdo do programa de matemática do 1.º ano.”</p> <p>AULA 7 “Recorreu-se aos números para sequenciar as várias fases, explorando um conteúdo de Matemática em articulação com a área de Português.”</p> <p>AULA 9 “Foram contadas as letras oralmente em grande grupo, tendo chegado ao número 26, estimulando a <u>inteligência lógico-matemática</u> e indo ao encontro do programa de matemática, 1.º ano de escolaridade – contagens orais, promovendo interdisciplinaridade entre a área de Português e Matemática.”</p> <p>AULA 12 “Como estratégia para se acalmar, pedi que respirasse e contasse até 20, por ordem crescente e decrescente silenciosamente, estimulando a <u>inteligência lógico-matemática</u>, no sentido das contagens, promovendo a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Português e Matemática”</p>	
	<p>Avaliação formativa regulador a das aprendizagens do aluno</p>	<p><u>SUJEITO A</u></p> <p>AULA 1 “quando lhe pedi para que organizasse a história, o sujeito A não conseguiu organizá-la corretamente. Contudo, dentro da ordem que criou, organizou uma história, embora não fosse totalmente lógica, (...). Permite-me aferir igualmente que terei de voltar a este tipo de atividades para a promoção da oralidade.” “A avaliação foi feita apenas oralmente sem qualquer registo. Penso que terei de ter algo palpável para que o aluno perceba que de facto se esforçou e empenhou na aula.” “- Foge, conheces muitas letras! Muito bem! Tira-as e vamos encaixá-las e cantá-las. Desta forma, associa-se às aprendizagens momentos lúdicos através das músicas, estimulando a <u>inteligência musical</u>.”</p> <p>AULA 2 “Desta vez, optei por fazer a avaliação na ficha de trabalho e dar-lhe um autocolante com uma carinha verde, para ter algo palpável e concreto acerca do empenho dele.” “No final da aula, fizemos um pequeno balanço – o que mais gostou e o que menos gostou.”</p> <p>AULA 3 “Começo por fazer um ponto de situação relativamente à aula anterior – da presença dos animais, dos absurdos...”</p> <p>AULA 4 “Comecei por fazer um ponto de situação relativamente à aula anterior, verificando se o aluno tinha retido algum conhecimento” “No final fizemos a avaliação da aula – o aluno referiu que podia melhorar, que por vezes, estava na lua. Ele próprio tem a noção de que, por vezes, se desliga da realidade.”</p> <p>AULA 5 “Comecei por lhe pedir que me dissesse o que fizemos na aula passada estimulando a <u>inteligência linguística</u>, mas também aferindo os conhecimentos adquiridos.” “A avaliação é feita oralmente e verifica-se que houve uma evolução do aluno, uma vez que retém elementos e percebe a ideia principal do texto.” “O aluno revela dificuldades nesta área, contudo já foi referindo alguns habitats que já tínhamos falado – a selva, a quinta o que revela que está a reter alguma da informação lecionada.” “a história era muito bonita e que o João era um preguiçoso, que só queria era dormir, revelando conhecimento das personagens e retirando do texto algumas conclusões, o que nos vai revelando alguma evolução por parte do discente.” “No final fizemos a avaliação da aula – o aluno referiu que conseguiu fazer tudo e sabia o nome dos animais. Nota-se uma melhoria no seu vocabulário e na construção frásica – mais completa e mais pormenorizada.”</p> <p>AULA 6</p>	<p>46</p>

		<p>“Associei também este jogo à história contada anteriormente para que identificasse os animais que também estavam presentes na história, pois é importante cimentar as novas aprendizagens em aprendizagens anteriores.”</p> <p>“Clicava em tudo para ver o que acontecia revelando dificuldades na realização de várias tarefas sequenciadas.” “Expliquei-lhe então novamente e fiz um com ele. Percebi que o aluno necessita sempre de ver para entender. “Depois disso, o aluno conseguiu jogar o jogo sozinho, mostrando alguma autonomia.”</p> <p>“O aluno teve muita dificuldade nesta atividade pelo que optei por ensinar os verbos onomatopaicos associados aos animais referidos e outros do gosto do aluno.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Comecei por fazer a ponte com ela acerca da aula passada. No final falei na ficha por fazer e ele recordava-se dessa situação e prontamente referiu que a iríamos fazer.”</p> <p>“Consegue organizar a sequência, com o apoio do livro, repetindo a frase de chamamento que aprendeu, aliando as <u>inteligências linguística e lógico-matemática.</u>”</p> <p>“O aluno já começa a contar até 8, e por isso, tentamos contar até 10.”</p> <p>“O aluno reconhece os números, mas tem dificuldade em associá-los à quantidade.”</p> <p>“Parece-nos que o aluno aprendeu a noção de adição, utilizando recursos manipuláveis e realidades próximas da sua.”</p> <p>“a avaliação, que foi verde, pois segundo ele “eu aqui xei fazer tudo.””</p> <p>AULA 8</p> <p>“O aluno sente-se seguro e nota-se uma grande evolução neste âmbito e até a nível de raciocínio porque os seus discursos já não são descontextualizados como anteriormente.”</p> <p>“O aluno parece ter a maior parte das noções espaciais consolidadas.”</p> <p>“passámos para a realização do puzzle, como último momento de avaliação. O puzzle serviu como momento lúdico, promovendo o raciocínio lógico, assim como o habitat dos animais marinhos.”</p> <p>“Quanto à realização de um puzzle de 24 peças, o aluno revelou dificuldade, mostrando problemas nas <u>inteligências espacial e lógico-matemática</u> precisando de apoio individual. (...)O aluno demorou cerca de 10 minutos para a realização do mesmo.”</p> <p>“Terminámos com a avaliação, só que desta vez resolvi dar-lhe um autocolante com uma carinha verde que o aluno adorou!”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Nota-se uma melhoria na sua motricidade fina, recortando já pelo risco.”</p> <p>“Depois, explorámos as imagens recordando alguns conceitos espaciais, ativando as <u>inteligências lógico-matemática e espacial.</u> O aluno reteve estes conceitos.”</p> <p>“O aluno ainda mantém a noção de palavra e conseguiu contar até 8, corretamente.”</p> <p>“manteve-se atento durante a leitura, observando as imagens e perguntando acerca de alguns pormenores do livro. Nota-se alguma melhoria na sua capacidade de atenção / concentração. Depois disso, o aluno contou a história, ainda com algumas lacunas, mas mantendo o essencial do texto, mostrando uma melhoria neste âmbito. Passámos à exploração das emoções – onde é que eles estavam tristes, contentes... Ele respondeu corretamente, ainda que de forma incompleta, o que revela compreensão do texto e das emoções das personagens, mostrando um grande salto qualitativo. Disse-lhe que tinha melhorado na compreensão do texto assim como na identificação das emoções, dando-lhe <i>feedback</i> das suas aprendizagens.”</p> <p>“Falámos um pouco acerca da noção de família, conteúdo lecionado em estudo do Meio, 1.º ano. O que era uma família. Nota-se que o aluno confunde a noção de família com amigos.”</p> <p>“Mais uma vez se nota que a parte emocional afeta de certa forma as aprendizagens. A perda do pai, de forma tão precoce, parece ter afetado de forma permanente este menino.”</p> <p>“- Eu quando me chateio com a minha avó também ponho as sobrancelhas assim. Vê Quistina!</p>
--	--	--

		<p>Esta interrogação revela a interiorização da emoção e a expressão física associada, objetivo da aula. Ele percebeu então que cada emoção tem a sua expressão facial e isso mostrou que houve aprendizagem.”</p> <p>“Para terminar o estudo acerca das emoções, fizemos as várias expressões faciais na folha e escrevemos as palavras. O aluno quis acrescentar apaixonado, porque segundo me disse também tem uma namorada! Conseguiu desenhar todas as expressões faciais.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“o aluno já me mostra mais colaborativo na sala de aula e que está junto a um colega que o ajuda, mas que precisava de um apoio personalizado em contexto de sala de aula.”</p> <p>“Começámos por rever os sentimentos aliados ao livro. O aluno ainda se lembrava da tristeza, alegria, amor e medo, mostrando dia após dia melhorias nas aprendizagens.”</p> <p>“Nota-se uma melhoria crescente na memória a curto prazo. O aluno lembra-se das aprendizagens realizadas.”</p> <p>“Nota-se de facto, uma grande melhoria, no seu discurso e na coerência de ideias.”</p> <p>“Concluimos a aula, com uma autoavaliação. O aluno referiu ter gostado muito dos instrumentos e do computador. Pintou a carinha de amarelo, porque teve dificuldade na escrita, mas pintou a alegre porque estava alegre, segundo disse.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“O aluno conseguiu realizar a sequência de 4 imagens, explicando o seu conteúdo, mostrando uma melhoria no pensamento abstrato.”</p> <p>“Conversámos um pouco sobre o que gostámos mais e o que tinha gostado de abraçar a árvore, de estar comigo e com os amigos. Achei que a aula tinha sido bem conseguida. Fiquei feliz!”</p> <p>AULA 12</p> <p>“Revelou ter competências espaciais, pois levou os amigos pelo caminho mais curto.”</p> <p>“Nota-se uma grande evolução na área da motricidade fina, nomeadamente no recorte.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1</p> <p>“Tentou ser bastante pormenorizado na realização do “f” com plasticina, mostrando-nos que quando o aluno gosta, acaba por se empenhar na sua concretização.”</p> <p>“O aluno revelou grandes dificuldades na criação da história não conseguindo criar uma lógica e coesa, mas apenas frases soltas.”</p> <p>“Fizemos a autoavaliação da aula e o aluno disse que gostou muito do fantoche, mas que não é muito bom nas “coisas” de ler e escrever. (...) Escolheu a carinha amarela.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Dialogando com o aluno, fizemos um ponto de situação do que tínhamos lecionado na aula anterior. Recordou-se da letra <f>, fornecendo pistas contextuais.”</p> <p>“O aluno revelou dificuldade, pelo que optámos apenas por explorar o significado de cada palavra para a promoção do vocabulário, competência a desenvolver na área de Português do 1.º ano.”</p> <p>“No final da aula, fizemos a avaliação. O aluno disse que se tinha esforçado, mas não gostava muito de ler, pelo que optou pelo amarelo, pois conseguia fazer melhor.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“Depois fizemos o ponto da situação relativamente ao apoio anterior. Recordou-se da letra <f> . Fizemos uma pequena abordagem deste som, referindo palavras com “f”.”</p> <p>AULA 4</p> <p>“Começámos por escrever a data no caderno diário. Já sabe o dia da semana, o mês e o ano, revelando conhecimentos em termos temporais.”</p> <p>“Começámos a nossa aula com o diálogo acerca do que fizemos na aula passada. O aluno referiu que o som [s] se podia escrever de muitas maneiras e</p>	25

		<p>que já tínhamos aprendido uma – o <s>, revelando a aquisição de aprendizagens.”</p> <p>AULA 5 “Escrevemos as palavras no caderno e construímos frases orais que depois foram escritas. Nota-se uma melhoria na construção das frases, pois já não têm a estrutura simples de “É o ...”. O aluno tenta agora construir frases mais longas e algumas até complexas revelando mais vocabulário e uma estrutura linguística mais complexa (como “O pai leva o saco. / O tio dorme com o sapo./ A mana tem uma saia. / Eu como a sopa).”</p> <p>AULA 6 “Criou uma lista de palavras com o apoio individualizado e leu-as sem elaborarmos qualquer medição, apenas pelo prazer de ler. Nota-se mais autonomia na realização das tarefas de leitura e escrita.”</p> <p>AULA 7 “O aluno fez a divisão silábica sem dificuldade. As frases já se notam alguma evolução na sua estrutura, diversificando o vocabulário.” “Depois optámos por criar uma história com 3 palavras legendadas, dando azo à imaginação e criatividade, estimulando as <u>inteligências lógico-matemática e linguística</u>. O aluno não conseguiu criar uma história com introdução, desenvolvimento e conclusão, criando apenas uma frase (...) Explorámos um pouco a noção de história e de texto e distinguimo-lo de frase.” “Para sintetizar o estudo do padrão, resolvemos fazer o jogo do loto. O aluno fez o jogo com facilidade lendo as palavras, o que demonstra uma melhoria na sua competência leitora. De seguida escrevemos as palavras no caderno diário, escrevendo duas frases, com as mesmas, promovendo a contextualização do padrão ortográfico.”</p> <p>AULA 8 “O aluno revelou alguma dificuldade na realização de somas com dois números, pelo que será uma competência a desenvolver.” “Fizemos um resumo do que tinha sido lecionado e o aluno deu alguns exemplos da aplicação de diversas ortografias.” “O aluno referiu [sssss] para a serpente, som esse que já havia sido estudado anteriormente, revelando capacidade de memória e de aprendizagem.” “O aluno tentou então ele mesmo encontrar outros verbos onomatopaicos como o piar de <piu>, revelando autonomia na aquisição das suas aprendizagens.” “Fiquei contente com esta aquisição vocabular, pois o aluno parece estar a cimentar conhecimento na área da língua.”</p> <p>AULA 9 “O sujeito B contou para toda a turma até 26, sem revelar dificuldade,”</p> <p>AULA 10 “A nossa intervenção foi necessária apenas na escrita de palavras, pois o aluno ainda não memorizou a escrita das mesmas, ao contrário dos colegas. Realizou sem dificuldade a sequência do alfabeto.”</p> <p>AULA 11 “Os alunos, nomeadamente o sujeito B, foram explorando as imagens da capa, antecipando conteúdos referindo o título, o autor, revelando conhecimentos nesta área.” “O sujeito B esteve inserido num grupo cuja história foi representada, indo ao encontro da <u>inteligência corporal-cinestésica</u>.”</p> <p>AULA 12 “O sujeito B foi escolhendo com o colega como deveria ser a história, mostrando autonomia nas tarefas de leitura e escrita.” “Foi um momento mais individual de cada aluno e o sujeito B pareceu estar concentrado na tarefa escrita. Notou-se ainda dificuldade na elaboração de parágrafos e na mudança de linha. O aluno ainda não sistematizou estas noções, pelo que será um objetivo a ter em consideração. Há ainda algumas letras que ele não sabe utilizar em manuscrita. Contudo, conseguiu escrever um texto de 46 palavras, lendo-o com fluidez e entendo o seu conteúdo. (...) Pediram ajuda para a elaboração de um título e ajudei-os, tentando que fossem eles a chegar ao mesmo, solicitando uma súmula da história, os elementos que eram relevantes.”</p>	
	Avaliação	SUJEITO A	16

		<p>formativa reguladora da gestão e desenvolvimento do currículo</p>	<p>AULA 1 “Nesta sala, vão entrando e saindo outros docentes, funcionárias e alunos para irem buscar fotocópias. Esta situação acaba por perturbar de alguma forma a atenção / concentração do aluno, mas, como já é hábito, penso que também já se criou alguma neutralidade relativamente a esta situação.” “...pedir a um aluno de 7 anos que esteja 45’ sentado num espaço tão exíguo pode ser excessivo.” “tereí de repensar atividades em que o aluno possa assumir outras formas de estar, embora a sala seja muito pequena.”</p> <p>AULA 2 “Terei de ter mais cuidado na escolha das imagens para que sejam claras e sem equívocos.” “O aluno revelou alguma dificuldade neste jogo talvez por serem muitos encaixes, pelo que será melhor trazer jogos com menos encaixes.”</p> <p>AULA 4 “O puzzle tinha a cor de rebordo que ele utilizou para facilitar os encaixes (4 peças), pelo que fiquei na dúvida se o aluno fez com facilidade por entender ou por ter esta ajuda no rebordo. Tenho de ter mais cuidado na escolha dos materiais, para não terem estas ajudas, que podem facilitar o trabalho ao aluno, mas deixam-me na dúvida se ele entendeu ou não.” “no final da aula, verificou-se já algum cansaço, pelo que terei de repensar se fazer a ficha no final será a melhor opção. Parece-nos que não, pelo que será melhor reformular.”</p> <p>AULA 5 “Depois desta conversa mais ou menos desconexa, ele sorriu o que me deixa a pensar se ele está a brincar comigo, se está desfasado da realidade, pelo que tenho de ir desconstruindo estas ideias através do diálogo...”</p> <p>AULA 7 “Por vezes, pergunto-me se a escola valoriza os conhecimentos que o aluno traz e se os aproveita para a aquisição de novas aprendizagens.”</p> <p>AULA 8 “Notou-se dificuldade na noção de direita e esquerda. Para cimentar esta noção, revimos este conteúdo com imagens, explorando a <u>inteligência espacial</u>, pelo que nos pareceu ter melhorado estas noções com material manipulável.” “Apercebi-me de que deveria ter levado o desenho para o auxiliar na concretização do puzzle.”</p> <p>AULA 9 “As frases já tinham sido feitas, mas tentei que o aluno fosse ao encontro do que estava escrito recorrendo a algumas frases dele (a casa é rosa), e outras frases criadas por nós. Apercebi-me que por vezes não dou espaço ao aluno para ser ele a criar as frases. Eu conduzi o diálogo para que o aluno chegasse a estas frases e podia ter deixado ser o aluno a criar outras, que se calhar podiam até ter mais fundamento para o mesmo.”</p> <p>AULA 10 “Para a aprendizagem da leitura / escrita global utilizamos também símbolos SPC que espelham a essência de cada palavra que se pretende adquirir. O aluno teve alguma dificuldade na escrita das palavras, pelo que resolvi utilizar o computador.”</p> <p>AULA 11 “o aluno se distraía do que lhe dizia, a tentar perceber o que se passava na sala, pelo que terei de trabalhar mais em contextos menos protegidos para que o aluno foque a sua atenção na tarefa e se abstraia do resto.” “Tentei sempre que ele ficasse com as ideias fundamentais deste diálogo, tentando conciliar com os conhecimentos que ele já tinha.”</p> <p>AULA 12 “Estivemos ali as duas docentes a auxiliá-los e a intervir sempre que necessário, no sentido de os levar a realizar a tarefa com sucesso.”</p> <p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1 “o aluno nem sempre parece conseguir contextualizar as palavras, utilizando uma estrutura frásica muito repetida na sala de aula. Tentei então que criássemos outra frase e também trabalhámos um pouco as frases complexas (coordenadas copulativas). O aluno pareceu gostar de ampliar frases em</p>	<p>10</p>
--	--	--	---	-----------

			<p>termos orais. É também uma forma de aquisição de vocabulário.”</p> <p>“Nota-se falta de vocabulário e dificuldade em expressar-se, pelo que terá de ser trabalhado, recorrendo primeiro a elementos físicos e orientando o seu discurso. Perguntamos-lhe então a cor da sua roupa, o que vestia, de que cor eram os olhos, sempre com o intuito de melhorar a sua expressão oral.”</p> <p>“Será importante, trazer menos imagens, para que o aluno não ser um elemento distrator já que o aluno está diagnosticado com PHDA e haja elementos que possam tornar a história coesa.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Verificámos que esta parte da ficha não se adequou ao nível de proficiência do aluno, pois eram palavras que não eram conhecidas do aluno, além de serem muitas.”</p> <p>AULA 4</p> <p>“Depois da leitura das palavras, criámos frases, mas são sempre do género das criadas em sala de aula: “É o sapo!”, pelo que será uma área que teremos de investir com recurso a imagens com vista ao enriquecimento vocabular.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“Realizámos depois o jogo de tabuleiro com as letras manipuláveis. O aluno demorou algum tempo a encontrar as letras e perdeu-se um pouco com este jogo. Será melhor levar um jogo com menos peças. O aluno conseguiu realizar o jogo com as letras, mas com apoio individualizado.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Começámos por ler alguns trava-línguas juntos. Escolhemos os mais simples, relacionados com o som estudado, mas ainda assim o aluno revelou dificuldade na sua leitura, mesmo após leitura modelo, pelo que, optámos apenas pelo prazer de ler e entender, como se de um livro de histórias se tratasse, resumindo posteriormente o sentido.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“O aluno fez frases simples (o cão ladra), embora em alguns contextos, já tenha utilizado as frases coordenadas (o burro zurra e a cabra berra). Associou alguns destes verbos ao seu contexto pessoal. Nota-se alguma evolução em termos de vocabulário.”</p> <p>“Escreveu várias palavras tendo em conta as várias escritas do som [s]: saco, sapo, serpente, sumo, cinto, Célia, cerejeira, cereja, céu, pássaro, sol. Quis ainda escrever duas frases, sem que as mesmas lhe fossem solicitadas, revelando gosto pela escrita: “pássaro lindo e fofinho” e “pássaro lindo”. Embora as frases sejam simples e não respeitem a letra maiúscula inicial, é importante perceber que o aluno começa a revelar gosto pelas tarefas de escrita que não manifestava inicialmente. Além disso, foi além do previsto, uma vez que não tinham sido pedidas frases, o que revela autonomia nas tarefas de escrita.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“Fizemos uma pequena avaliação da aula, com o aluno. Ele referiu ter gostado da aula e ter participado. Referiu também um aspeto interessante: /- Foi bom estares aqui para me ajudares! / Depois desta observação, percebemos que, com ele aluno, o apoio pedagógico personalizado tem um maior impacto na aprendizagem se realizado em contexto de sala de aula.”</p>	
<p>A CENTRALIDA DE DAS INTELIGÊNCI AS MÚLTIPLAS NA DIFERENCIA ÇÃO DE METODOLOG</p>	<p>Modelos de leitura e de escrita</p>	<p>Modelo ascendent e (métodos sintéticos ou fonéticos)</p>	<p><u>SUJEITO A</u></p> <p>AULA1</p> <p>“Perguntei-lhe que letras conhecia, recorrendo desta forma ao método sintético.”</p> <p>“O aluno retirou-as e depois perguntei-lhe palavras que começavam por [o] e o aluno respondia roda, popó. Disse-lhe que não começava por [o] como óculos, mas tinham o som o e pedi-lhe que me identificasse a sílaba. O aluno não conseguiu.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“Aproveitámos depois fazermos os sons dos animais e associá-los às letras respetivas. Por exemplo, dissemos a onomatopeia e aferimos qual a primeira letra. O aluno teve muita dificuldade nesta atividade...”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Já consegue diferenciar palavra de letra, embora se engane quando se trata de palavras com apenas uma palavra. Foi soletrando algumas letras que</p>	<p>5</p>

<p>IAS E ESTRATÉGIA S DE ENSINO E DE APRENDIZAG EM EM CRIANÇAS COM NEE</p>		<p>conhecia – vogais e algumas consoantes, recorrendo ao método sintético.”</p> <p>AULA 10 “No computador, o aluno sabe o nome das letras e identifica as maiúsculas, utilizando o método sintético, espaçando as palavras.”</p> <p>AULA 12 “Para consolidar a aprendizagem destas palavras, realizei com o aluno, numa perspetiva de trabalho personalizado, a divisão das palavras por sílabas, pelo recurso ao método sintético recorrendo às palmas. Assim ativa-se a <u>inteligência musical</u> para a aprendizagem das sílabas das palavras.”</p> <p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1 “Começámos por escrever a data no caderno diário, de acordo com o método sintético – letra a letra, melhorando competências de motricidade fina, explorando as <u>inteligências corporal-cinestésica e linguística</u>.” “Recorrendo ao método sintético, pedi-lhe que retirasse a letra “f” escrita nas várias formas – manuscrita e de impressa. Rapidamente identificou a letra, pois a mesma já tinha sido trabalhada em contexto de sala de aula.” “Sentindo que o aluno estava mais calmo, voltámos à segunda parte da ficha de trabalho, que utiliza o Método Dolf (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico) para a aprendizagem da fala, linguagem, da leitura e da escrita. É um método multissensorial porque inclui o uso simultâneo de dois ou mais sistemas sensoriais (olho, nariz, voz, e mão). O uso de estratégias multissensoriais que envolvam as capacidades visuais, auditivas, tátil-quinestésicas e/ou articulatórias-motoras, levam a uma aprendizagem da linguagem mais estruturada. Este tipo de aprendizagem permite desenvolver capacidades de escuta, fala, leitura e escrita. É através de métodos multissensoriais, que envolvam o toque e o movimento que a criança é capaz de fazer a ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Este método associa um gesto a cada som (fonema) do português, fazendo posteriormente ligação ao grafema (letra). Este método resulta da necessidade de haver gestos adaptados ao português, chamando a atenção para os movimentos da boca, para o modo como se articulam ou como se produzem os sons do português. Como o aluno está ainda na descoberta de sons que até aí não ouvia, achámos que seria o mais indicado recorrer a um método que juntasse um gesto e os movimentos da boca. O uso do gesto serve de apoio à memória auditiva, visual e usa uma memória suplementar, a memória motora. Realizámos então o gesto associado ao som, recorrendo à <u>inteligência corporal-cinestésica</u>, em simultâneo com os movimentos da boca.” “realização da ficha de trabalho com vista ao desenvolvimento fonológico, promovendo as <u>inteligências linguística e corporal-cinestésica</u> (motricidade fina). Na primeira parte da ficha, pediu-se então que dividisse por sílabas as palavras já trabalhadas nas imagens, com palmas e pintasse as bolinhas de acordo com o número de sílabas, promovendo as <u>inteligências linguística e corporal-cinestésica</u> e utilizando o método sintético para a aprendizagem da leitura e da escrita.” “Com o intuito de promover a aquisição vocabular e cimentando o estudo da letra “f”, fomos legendando as imagens, aferindo as que se iniciavam com a letra “f” e as que não se iniciavam com essa letra.”</p> <p>AULA 2 “Começámos por escrever a data no caderno diário, recorrendo ao método sintético e promovendo a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> (motricidade fina).” “passámos para a leitura de palavras, juntando as letras, recorrendo ao método sintético.” “Passámos então para a aplicação do método fonomímico, de Paula Teles, referente à letra <f>. Escolhemos este método porque é um método fónico-silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo, sintético e analítico, explícito e intensivo e com monitorização sistemática dos resultados. Tem como objetivos a prevenção das dificuldades de leitura nas crianças de risco e o desenvolvimento das competências fonológicas até à obtenção de uma leitura fluente e precisa. Como o sujeito B tem grandes lacunas a nível fonológico, pareceu-nos que, em comunhão com o Método Dolf, seria mais apelativo e levaria o aluno a ver as aprendizagens de uma maneira mais lúdica, associando sentimentos de maior alegria e prazer. As crianças observam os desenhos de cada “animal-fonema”, ouvem e cantam as suas “histórias-cantilenas” e imitam os respetivos gestos. A realização destas atividades multissensoriais, metacognitivas e psicolinguistas, permite-lhes descobrir com prazer e o entusiasmo a relação entre os sons da linguagem oral e as</p>	<p>19</p>
--	--	--	-----------

		<p>letras do alfabeto e, de degrau em degrau, progredir nas competências da leitura e da escrita.”</p> <p>“Assim, o aluno iniciou com a observação do desenho do “animal-fonema” (foca) e passou o dedo na letra <f>, que tem relevo. Uma vez que é um aluno algo irrequieto, pedi-lhe que desenhasse o <f> no ar, de pé, uma vez que o espaço onde estamos é bastante exíguo, não tendo oportunidade de caminhar ou dar passos para desenhar a letra <f>. O aluno gosta de se poder movimentar, é como se fossem tempos de descanso fundamentais para depois poder voltar a manter a sua atenção / concentração.”</p> <p>“Passámos à leitura do texto (55 palavras). Verificámos que o texto era muito extenso pelo que aluno leu apenas 28 palavras e não as 55 que o texto tinha. Apesar do texto ter alguns pictogramas, tem palavras que não se adequam ao nível de proficiência do aluno. Foram feitas 4 leituras, sendo que na primeira, o aluno leu 9 palavras e na 4.ª leu 10.</p> <p>AULA 3</p> <p>“Passámos depois à descoberta de outro animal no livro que faz parte do projeto do método fonomímico – caderno multissensorial.”</p> <p>“Foram feitas 4 leituras, sendo que na primeira o aluno leu 5 palavras por minuto e na quarta, leu 8, revelando alguma melhoria.”</p> <p>“área da escrita, dividindo algumas palavras por sílabas. O aluno errou o primeiro exercício e não quis reformular.”</p> <p>Fez a atividade escrita, com facilidade, que era a colocação correta das letras a fim de formar a palavra, utilizando-se o método sintético. Aproveitámos para rever os conceitos de letra, palavra e frase. Parece que o aluno tem mais facilidade na escrita, do que na leitura, embora estejam ambas interligadas.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“Começámos por escrever a data no caderno diário, como momento inicial da nossa aula.”</p> <p>“Falámos então das várias formas de escrever o som [s] – <ç>, <ce/ci>, <ss> e <s> e começámos por explorar a consciência fonológica.”</p> <p>“Passámos depois à consciência fonológica: entender onde estava o som[s] sem o associar a uma letra específica, uma vez que pode ter várias. Assim, o aluno ia identificando algumas frutas com o som [s] como maçã, pêssago, melancia demonstrando alguma atenção / concentração. Contudo, se a tarefa se torna um pouco mais morosa, o aluno começa a mostrar alguns sinais de agitação motora. Consegui, no entanto, identificar o som [s] nos mesmos, fosse ele o som, inicial, medial ou final.”</p> <p>“Passamos depois para o estudo da letra <s>.”</p> <p>“algumas palavras com a letra <s> presente na história – sábado, Sofia, saltam.”</p> <p>AULA 4</p> <p>“Nota-se que ainda está no processo de junção das letras (método sintético) e ainda demora algum tempo nesta junção.”</p> <p>AULA 5</p> <p>“contámos as sílabas, usando as palmas, usando as minhas e as suas mãos para tornar o jogo mais interativo, estimulando as <u>inteligência musical</u>.”</p> <p>“Esta ficha pretendia a contagem das sílabas e a colagem de grãos, de acordo com o número de sílabas.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“A sua leitura é ainda silabada e com pouca entoação. Leu, na primeira leitura, 15 palavras por minuto, e na quarta leitura, 20 palavras por minuto, demonstrando alguma melhoria.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“Este poema era simples, com palavras de fácil leitura. Uma vez que o aluno tinha revelado francas dificuldades nos trava-línguas, optámos por um texto rimado, mas mais simples, com palavras já conhecidas do aluno.”</p> <p>“Nota-se uma melhoria na leitura: menos silabada e mais fluente. Numa primeira leitura o aluno leu 18 palavras por minuto e na quarta leitura leu 22 palavras por minuto, o que se nota uma franca melhoria neste âmbito. A par disso, nota-se uma melhoria na compreensão do texto. O aluno resumiu-o sem dificuldade, identificando imediatamente os animais do poema.”</p> <p>Aula 12</p> <p>“Depois dessa leitura, a turma foi dividida em pares para a escolha das frases a fim de se realizar a história, recorrendo à ficha. (...)Depois disso,</p>	
--	--	--	--

			<p>passou-se à escrita da história, na ficha de trabalho, estimulando a <u>inteligência linguística</u>. Mesmo com a cor, o aluno precisou de ajuda para não se enganar, senão escreveria todas as opções. Foi um momento mais individual de cada aluno e o sujeito B pareceu estar concentrado na tarefa escrita. Notou-se ainda dificuldade na elaboração de parágrafos e na mudança de linha. O aluno ainda não sistematizou estas noções, pelo que será um objetivo a ter em consideração. Há ainda algumas letras que ele não sabe utilizar em manuscrita. Pediram ajuda para a elaboração de um título e ajudei-os, tentando que fossem eles a chegar ao mesmo, solicitando uma súmula da história, os elementos que eram relevantes. “</p>	
	<p>Modelo descendente (métodos analíticos ou globais)</p>	<p><u>SUJEITO A</u> AULA 1 “trabalhar-se a Oralidade, competência patente no currículo, do 1.º ano, uma vez que o aluno ainda não sabe escrever. Escrevia apenas o nome, e nem sempre de forma correta.” “Contudo antes de ir à letra, terei de trabalhar a noção de frase e palavra, recorrendo ao método global.” AULA 3 “Fez então a girafa, mas também quis desenhar uma casa para a girafa dormir. Fiz as linhas para escrever duas palavras relacionadas com esta realidade – girafa e casa.” “Aprendeu a escrever as palavras – girafa e casa, utilizando o método global, partindo de contextos que faziam sentido para o aluno. Desta forma, o aluno interioriza uma escrita que tem a ver com as suas vivências.” AULA 4 “Começamos então por rever as palavras que tínhamos dado: casa e girafa que foram escritas no caderno. Escrevemos duas frases com estas palavras no – É a girafa. É a casa. O aluno ficou feliz.” “Pedi-lhe, inicialmente, que olhasse para o conjunto de 2 frases e me dissesse qual seria a maior. O aluno não conseguiu realizar o exercício apenas a olhar. Pensámos então em levá-lo a contar as palavras. Verificámos que o aluno confunde palavra com letra, pelo que quando lhe pedi que contasse as palavras, ele contou as letras. Optámos então por contar juntos num trabalho personalizado. No segundo exercício, optámos por recorrer à técnica da cor, pois parece-nos que seria mais fácil para compreender a noção de palavra.” AULA 7 “Começamos então por rever as palavras que tínhamos dado: casa e girafa que foram escritas no caderno. Depois escrevemos novamente as duas frases – É a girafa. É a casa.” “Disse-lhe que iríamos aprender mais duas palavras à sua escolha, de acordo com as imagens apresentadas, associando as <u>inteligências linguística e espacial</u>. Tentei utilizar verbos funcionais que fizessem parte do seu dia-a-dia.” “Lemos globalmente as palavras” “Depois associou cada palavra à imagem e escreveu-a.” “Mistura as letras manuscritas com as de impressa. Das 4 escolheu duas – comer e lavar, as quais escrevemos também no presente do indicativo – lava e come.” “Quis juntar a sua lista a palavra gato, pelo que, neste momento, temos uma lista de 5 palavras, utilizando o método global. Será necessário, criar uma lista de palavras para que possam ser mais facilmente memorizadas.” AULA 8 “Aqui o aluno já escreveu frases que iam ao encontro dos desenhos, mobilizando mais vocabulário, o que é notório de alguma evolução linguística – A girafa come folhas / A casa é rosa / O gato lava-se com água.” “O aluno escreveu o seu nome em letras maiúsculas. Mostra dificuldade em compreender a letra de imprensa minúscula, pelo que optei por lhe escrever as palavras em letra de imprensa maiúscula. Começou por escrever a palavra na ficha, repetindo-a três vezes. A repetição ajuda à aquisição da escrita. Depois, pedi-lhe para me dizer frases com aquelas palavras. O aluno dizia apenas sílabas. Como o aluno não conseguia, eu optei por fazer frases</p>	<p>14</p>	

		<p>simples.” AULA 9 “Como tinha havido a interrupção da Páscoa, revemos as palavras dadas recorrendo as imagens e a símbolos SPC e realizámos frases que tinham em conta a observação das imagens, recorrendo ao método global e associando as <u>inteligências linguística e espacial</u>.” “Construímos as frases a partir da descrição feita pelo aluno. Lemo-las com o intuito de levar o aluno a memorizá-las, recorrendo ao método global.” “escrevemos as palavras referentes ao nome das emoções, recorrendo ao método global. “Depois passamos à escrita de frases pelo aluno, tendo em conta as palavras dadas acerca das emoções (triste, zangado, alegre, apaixonado, medo) “O menino está triste” e “O menino tem medo”, referindo também o seu estado de espírito (“Eu estou alegre”).” AULA 10 “De facto, o aluno conseguiu estar mais tempo focado na atividade. Identificámos os sentimentos, utilizando símbolos da comunicação SPC e criámos frases. Para a aprendizagem da leitura global utilizamos também símbolos SPC que espelham a essência de cada palavra que se pretende adquirir.” AULA 12 “A restante turma já sabe ler, pelo que foi fundamental ler as palavras com o aluno, para que as entendesse e pudesse realizar a tarefa seguinte, recorrendo ao método global, explorando a <u>inteligência linguística</u>.”</p>	
		<p>SUJEITO B AULA 1 “O aluno foi identificando os objetos iniciados por “f” e lendo as palavras, associando-as às imagens, recorrendo ao método global.”</p>	1
	Modelo interativo (método multissensorial)	<p>SUJEITO A AULA 8 “escrevemos as palavras, numa perspectiva de método global, promovendo a <u>inteligência linguística</u>. O aluno escreve, enquanto soletro as letras, recorrendo ao método sintético. Depois repete, mostrando que já reconhece muitas das letras.”</p>	1
	Modelo interativo (método multissensorial)	<p>SUJEITO B AULA 4 “Passámos depois, à leitura da lista de palavras, na ficha de trabalho, desta vez com menos palavras e já conhecidas do aluno para proceder à medição da velocidade leitora, recorrendo à leitura das palavras e das letras, num movimento descendente e ascendente.. (...)Esta leitura é ainda silabada, sem respeito pela pontuação, com algumas trocas fonológicas e nem sempre entende o que lê.”</p>	1
A importância das IM na promoção da leitura e da escrita	Linguística	<p>SUJEITO A AULA 1 “Depois disso, li a história “O cão de Maria” e organizei a sequência de imagens (6) criando condições para a promoção da <u>inteligência linguística</u>.” AULA 2 “Todos estes elementos eram explorados oralmente, promovendo o vocabulário e explorando a <u>inteligência linguística</u>.” AULA 3 “Ouve a história atentamente e depois de lida, exploro a <u>inteligência linguística</u> solicitando o reconto do mesmo, assim como a resposta a algumas perguntas simples.” AULA 4 “Passámos então à ficha de trabalho, explorando essencialmente <u>inteligência linguística</u> através da escrita e da oralidade.” “Com o decorrer da aula, foi melhorando o vocabulário.” “promovemos a aquisição de um vocabulário mais rico e a construção frásica mais complexa, estimulando a <u>inteligência linguística</u>.” AULA 7</p>	10

		<p>“Começamos então por rever as palavras que tínhamos dado: casa e girafa que foram escritas no caderno. Depois escrevemos duas frases com estas palavras – É a girafa. É a casa. Ele ficou muito contente por já conseguir escrever frases. Revemos a noção de palavra e frase.”</p> <p>“Notou-se um grande entusiasmo e alegria nesta pequena grande conquista.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“Começamos por rever as palavras que tínhamos dado. O aluno referiu as palavras que tinha aprendido. Resolvemos então fazer a ficha. (...) Depois, teria de escrever as palavras três vezes e de seguida escrever uma frase, promovendo a <u>inteligência linguística</u>. (...) Aqui o aluno já escreveu frases que iam ao encontro dos desenhos, mobilizando mais vocabulário, o que é notório de alguma evolução linguística – A girafa come folhas / A casa é rosa / O gato lava-se com água.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“leitura do livro A girafa e o crocodilo”, ativando a <u>inteligência linguística</u>.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1</p> <p>“Tentámos contextualizar as palavras de forma a estimular a aquisição vocabular e o discurso oral, visando a estimulação da <u>inteligência linguística</u>. Nota-se que tem um discurso muito simples com frases curtas, sem o recurso à coordenação e subordinação.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Tentámos explorar algumas palavras, a partir da criação de frases complexas com “e”, “mas”. (...) Esta atividade de exploração vocabular permite igualmente o desenvolvimento da <u>inteligência linguística</u>.”</p> <p>AULA 4</p> <p>“Tentámos criar uma pequena história juntos, introduzindo onomatopeias e o novo verbo aprendido, estimulando a <u>inteligência linguística</u>.”</p> <p>“Também explorámos o som da serpente e aproveitámos para introduzir um verbo onomatopaico – sibilar. Realizámos algumas frases com o mesmo, explorando a <u>inteligência linguística</u>.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“Depois, pedi-lhe que me recontasse a história promovendo a <u>inteligência linguística</u>”</p> <p>AULA 8</p> <p>“As letras foram lidas no cartaz do alfabeto. As letras também foram escritas no quadro e no caderno diário como forma de sistematização, estimulando a <u>inteligência linguística</u>.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Depois destes jogos construímos algumas frases para contextualizar as palavras escritas. Estas frases foram criadas oralmente, estimulando a <u>inteligência linguística</u>. Estas atividades são muito enriquecedoras, em termos orais, nomeadamente na aquisição e formulação de frases corretas do ponto de vista sintático e semântico. Algumas frases foram objeto de escrita no quadro, mas o objetivo central foi a oralidade, indo ao encontro do programa de Português, 1.º ano.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“Depois disso, passou-se à escrita da história, na ficha de trabalho, estimulando a <u>inteligência linguística</u>.”</p> <p>“Depois de criada a história, os alunos foram ler a pares a sua história, estimulando a <u>inteligência linguística</u>.”</p>	9
	Lógico-Matemática	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1</p> <p>“organizei a história duas vezes (...)criando condições para a promoção da <u>inteligência lógico-matemática</u> nas atividades de organização de imagens com o intuito de criar uma história com coerência.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Relativamente ao segundo exercício que promove a <u>inteligência lógico-matemática</u> através de atividades de discriminação e classificação de objetos</p>	9

		<p>(emparelhamento de imagens, percepção do que falta em figuras incompletas e das semelhanças) o aluno revelou alguma dificuldade.”</p> <p>AULA 3 “Contámos os animais até 10.”</p> <p>AULA 4 “Tem alguma dificuldade em contar até 7”</p> <p>AULA 5 “O aluno associa com facilidade o coelho desenhado com o real. Para colocar os animais, necessita de ver a história, o que revela dificuldade na <u>inteligência lógico-matemática</u>. Apesar disso, nota-se uma evolução neste âmbito: o aluno já entende o que é sequenciar uma história a partir de cartões, ainda que tenha de ter a história como suporte. Contudo, ainda tem dificuldade na sequencialidade.”</p> <p>AULA 7 “Parece-nos que, apesar de tudo, houve alguns progressos porque já sequencia três ações – levantar, comer e ver televisão.” “contámos os animais, estimulando a <u>inteligência lógico-matemática</u>.” “Introduzi novamente a noção de que cada mão tem 5 dedos e as duas têm 10.” “Primeiro retirámos todos os números e fomos sequenciando os números até 9. Depois disso, resolvemos fazer contagens orais através de um jogo: eu era o comprador e ele o vendedor de animais, já que o jogo tinha a representação da quantidade dos números em animais. Fui pedido um coala e 2 girafas e ele foi retirando os números e contando os animais.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 2 “O aluno resolveu este problema com facilidade, revelando algum raciocínio e cálculo, estimulando-se desta forma a <u>inteligência lógico-matemática</u>.”</p> <p>AULA 3 “optámos por contar os frutos procedendo a uma multiplicação, competência da disciplina de Matemática, 1.º ano, estimulando a <u>inteligência lógico-matemática</u>. Estes momentos acabam por tentar criar alguns cortes para que não seja apenas leitura e escrita e se promovam igualmente outras competências. O aluno revelou ainda alguma dificuldade nesta operação, ainda que a mesma fosse realizada a partir de uma adição.”</p> <p>AULA 5 “contámos as sílabas, até 30 realizando contagens progressivas e regressivas até 30, promovendo a <u>inteligência lógico-matemática</u>”</p> <p>AULA 8 “Desenhámos com giz alguns números no labirinto a fim de efetuar algumas somas com dois números, indo ao encontro dos conteúdos de Matemática, do 1.º ano, desenvolvendo o cálculo mental e estimulando a <u>inteligência lógico-matemática</u>.”</p> <p>AULA 9 “Foram contadas as letras oralmente em grande grupo, tendo chegado ao número 26, estimulando a <u>inteligência lógico-matemática</u> e indo ao encontro do programa de matemática, 1.º ano de escolaridade – contagens orais.”</p>	5
	Espacial	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1 “organizei a história duas vezes, criando condições para a promoção da <u>inteligência espacial</u> no recurso a imagens”</p> <p>AULA 3 “Inicialmente o aluno teve muita dificuldade em desenhar uma girafa “</p> <p>AULA 4 “Revelou alguma dificuldade na organização de 5 imagens, com tamanhos intermédios, não conseguindo organizá-las de forma correta, mesmo depois de as ter organizado. Revela pois dificuldade nas noções espaciais e de tamanho.”</p> <p>AULA 5</p>	4

		<p>“organização dos animais em cartões com imagens reais, explorando a <u>inteligência espacial</u>. O aluno associa com facilidade o coelho desenhado com o real.”</p> <p>Li-lhe a história interativa, utilizando o tablet, estimulando a <u>inteligências linguística e espacial</u>.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Tem igualmente imagens grandes bastante coloridas que apelam à atenção do discente. O aluno gosta da capa e quis primeiro explorar todas as imagens, ativando a <u>inteligência espacial</u>.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1</p> <p>“imagens, estimulando a <u>inteligência espacial</u>.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“Depois, passámos à entrega da ficha e à projeção da mesma no quadro interativo, com vista a motivar os alunos com o recurso às novas tecnologias e a estimular a <u>inteligência espacial</u>.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“Aproveitou-se, uma vez que os alunos estavam agitados, para utilizar uma estratégia para focar a atenção / concentração: encontrar determinados elementos nas imagens projetadas e contar outros, estimulando a <u>inteligência espacial</u>. Esta estratégia auxiliou para atenuar o barulho criado em sala de aula.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“Utilizámos a cor nas opções escolhidas, estimulando a <u>inteligência espacial</u>.”</p> <p>“Passou-se então ao momento de ilustração, estimulando a <u>inteligência espacial</u>. O aluno desenhou a rainha, o cavalo e o castelo, mostrando a importância destes elementos da história.”</p>	4
	Musical	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1</p> <p>“...associa-se às aprendizagens momentos lúdicos através das músicas, estimulando a <u>inteligência musical</u>.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Treinamos com palmas, tendo que bater uma das minhas mãos com uma das dele, explorando o ritmo patente na inteligência musical.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“Para explorar a <u>inteligência musical</u>, cantámos uma música “No jardim zoológico, eu vi” e acompanhamos esta música com palmas. Foi muito interessante perceber o ritmo que o aluno tem quase inconscientemente. A letra foi inventada por nós, que íamos referindo os animais à medida que tentávamos realizar as onomatopeias. O aluno, por vezes, perdia-se com tanto movimento, mas notou-se que era do seu agrado.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“Uma vez que o aluno estava um pouco excitado, optei por colocar uma música mais calma e pedir-lhe que fechasse os olhos, utilizando algumas técnicas de <i>mindfulness</i>, estimulando a <u>inteligência musical</u>. Optei pela música Enya, <i>Only time</i>.”</p> <p>“jogo dos sons explorando a <u>inteligência musical</u>. No jogo estavam os sons dos seguintes animais: macaco, cavalo, galinha, cão, porco, cavalo, ovelha, leão, gato, porco.”</p> <p>“passámos à música do Panda, estimulando a <u>inteligência musical</u>. O aluno ri e diz que conhece a música.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“Como o aluno não conseguia, eu optei por fazer frases simples. Dissemo-las em vários tons, associando-as a sentimentos de alegria, tristeza, rindo, chorando, explorando a área das emoções, relacionando-a com a <u>inteligência musical</u>. Nem sempre o aluno sabia como fazer frases apelando a sentimentos de alegria ou tristeza, chegando a perguntar-me “como faço a tristeza?” Optei então, por associar a tristeza ao choro e a alegria ao riso, a zanga a uma voz mais grossa. O aluno achou curiosa esta associação, referindo que nunca tinha pensado nisto. De facto, o seu diagnóstico, revela</p>	10

		<p>imaturidade e essa imaturidade também se revela na falta de conhecimento das próprias emoções. O aluno nem sempre sabe o que está a sentir, logo também não consegue expressar, nem compreender. Há aqui alguma falta de autoconhecimento de si e dos seus sentimentos que deverá ser alvo de estudo.”</p> <p>AULA 9 “Falei-lhe então que as emoções também têm vozes e dissemos algumas frases, com vários tons, tal como tínhamos feito na aula passada ativando a <u>inteligência musical</u>.”</p> <p>AULA 10 “Depois, para terminar a aula, mostrei-lhe alguns instrumentos musicais e fomos descobrindo o nome de cada um deles: xilofone, triângulo, tambor. De seguida, tentámos associar os instrumentos musicais às emoções básicas: zanga, tristeza e alegria. Numa primeira fase, a atividade não foi bem-sucedida, pois o aluno quis tocar em todos, sem associar às emoções. Depois encaminhei-o no sentido de o levar aferirmos o que são sons fortes / fracos. Depois de percebermos que, por exemplo, o tambor tem um som forte e o triângulo e xilofone sons mais fracos, fomos associando os sons mais fortes a emoções de zanga e fúria e sons mais melodiosos a alegria e amor, estimulando a <u>inteligência musical</u>.”</p> <p>“Aproveitei, então para lhe dizer o som de alguns instrumentos e explicar-lhe que também podia fazer um instrumento com uma garrafa de iogurte líquido (...)”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 2 “Ouvimos a música e cantámo-la, imitando os gestos. Este momento foi particularmente feliz e contribuiu para cimentar a relação pedagógica entre professor / aluno porque cantámos ambos e apesar de estarmos a trabalhar competências de foro linguístico, para o aluno são momentos de puro lazer. Desta forma, exploramos a <u>inteligência musical</u> que é do agrado do aluno.”</p> <p>“Passei então ao segundo associando cada palavra a palmas, mas desta vez no joelho, estimulando a <u>inteligência musical</u>.”</p> <p>“O aluno adora atividades relacionadas com música e coloca-se muitas vezes de pé. Decora a música com facilidade, o que revela memória a curto prazo.”</p> <p>AULA 3 “Ouvimos a música relacionada com este método, ativando a <u>inteligência musical</u> e criando momentos que acabam por fortalecer a relação professor / aluno e indo ao encontro dos interesses do aluno.”</p> <p>AULA 4 “Para tornar esta atividade mais dinâmica pedi-lhe que, por cada palavra, estalasse os dedos e usasse várias entoações (interrogativa, imperativa e exclamativa, estimulando a <u>inteligência musical</u>. O aluno gosta deste tipo de atividade e como são multissensoriais, aumentam o seu tempo de atenção / concentração.”</p> <p>AULA 5 “Usámos diversos tons associados a emoções para dizer as frases complexas, explorando a <u>inteligência musical</u>.”</p> <p>“contámos as sílabas, usando as palmas, usando as minhas e as suas mãos para tornar o jogo mais interativo, estimulando a <u>inteligência musical</u>.”</p> <p>AULA 8 “Desta forma, tentou-se explorar a <u>inteligência musical</u> recorrendo a várias onomatopeias referentes aos sons dos animais.”</p> <p>AULA 10 “Para atenuar um pouco o barulho foi colocada uma música de fundo para auxiliar na atenção / concentração, estimulando a <u>inteligência musical</u>. Além disso, verificámos que, quando há música de fundo, os alunos tendem a falar mais baixo para poderem ouvir a música.”</p> <p>AULA 12 “Para ajudar os alunos, foi colocada uma música de fundo, estimulando a <u>inteligência musical</u>. Notou-se que, tal como na aula anterior, com a música,</p>	9

			os alunos tendiam a falar mais baixo.”	
	Corporal-cinestésica	<u>SUJEITO A</u> AULA 1 “Desto forma também se estimula a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> através do encaixe de letras.” AULA 2 “Aqui explorámos a parte sensorial dos livros, explorando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> , uma vez que eles contêm revestimentos de animais e o vocabulário.” “passámos aos jogos de encaixe, explorando a inteligência corporal-cinestésica.” “A inteligência corporal-cinestésica não requer apenas o trabalho com o corpo, mas também contacto físico, que nos parece transmitir alguma segurança ao aluno.” AULA 3 “Usámos ainda as texturas dos livros para levar o aluno a perceber os vários revestimentos dos animais, sentindo-os, explorando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> . Apelámos às várias sensações dadas pelas texturas: rugoso, liso, macio.” “Inicialmente o aluno teve muita dificuldade em desenhar uma girafa, apagando sempre o que fazia, revelando dificuldades na motricidade fina.” AULA 4 “Passámos à plasticina, explorando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> , através de novas texturas. O aluno adorou tocar na plasticina!” AULA 6 “Esta estratégia ajudou o aluno para aquisição de uma postura mais calma, estimulando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> .” “Cantámos a música e o aluno participa efusivamente nesta atividade, levantando-se e fazendo os gestos do vídeo. “Cantámos a música duas ou três vezes e ele agarra-me nas mãos para dançar com ele utilizando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> .” “estamos tão embrenhadas nas aprendizagens que nos esquecemos da importância do corpo e das aprendizagens que associação do mesmo às aprendizagens pode realizar.” AULA 7 “e foi a vez de treinar o recorte e a colagem, estimulando a motricidade fina (<u>inteligência corporal-cinestésica</u>). Nota-se também uma evolução neste sentido. Inicialmente o aluno recortava sem ter o cuidado de respeitar as linhas. Neste momento, o aluno já respeita as linhas.” “O aluno realizou com agrado estas tarefas de recorte e colagem das palavras.” “O toque das minhas mãos com as dele é algo que lhe agrada.” “O pagamento era dado em palmas.” AULA 8 “Utilizámos os animais para a aquisição deste conteúdo. Os animais são plastificados e acabam por não ser muito agradáveis ao tato. Já o tecido de feltro é algo que o aluno gosta e acaba por estimular a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> .” “Recontámos a história e aproveitámos para reforçar as noções espaciais associando os conteúdos das áreas de Português e Matemática.” AULA 9 “Passámos, então à visualização das palavras e ao recorte dessas mesmas palavras, promovendo a motricidade fina – <u>inteligência corporal-cinestésica</u> .” “O aluno gostou desta atividade, levantando-se da cadeira para melhor se exprimir, o que mostra uma relação próxima entre as emoções e a expressão corporal, ativando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> .” AULA 10 “Partimos então para imagens de meninos com essas emoções para que ele as identificasse. À medida que ia identificando, o aluno também utilizava aquela expressão facial, ativando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> .”	22	

		<p>AULA 11 “Neste espaço os alunos correram, andaram de árvore em árvore, explorando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>.”</p> <p>AULA 12 “optámos por recortar as palavras explorando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1 “Como o aluno já mostrava alguns sinais de inquietude, disse-lhe para se levantar e realizar a letra “f”, em plasticina, promovendo a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> e indo ao encontro dos interesses do aluno.”</p> <p>AULA 2 “Tocámos num tecido de napa para sentir a textura similar ao revestimento da foca, estimulando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>.”</p> <p>AULA 3 “O aluno recortou e colou no caderno diário, estimulando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>.” “Depois exploramos o relevo da letra <s> presente no caderno sensorial e pediu para se levantar e desenhar o <s> no ar, promovendo a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>. Todas as tarefas que estejam relacionadas com texturas são do agrado do aluno, pelo que passou o dedo na letra com atenção.”</p> <p>AULA 5 “Iniciámos a aula no campo, onde o aluno desenhou ou dois <ss> a correr, promovendo a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>. Pensámos que seria melhor iniciar a aula desta forma para que o aluno pudesse libertar alguma energia, uma vez que notamos agitação durante o decorrer da aula. O aluno pareceu mais calmo e mais concentrado nas tarefas, pelo que será uma estratégia a adotar.”</p> <p>AULA 6 “Depois, pedi-lhe que (...) desenhasse em cada quadrado o elemento-chave da história, promovendo a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> (motricidade fina). Sempre que se trata de expressões, o aluno revela particular interesse por atividades relacionadas com expressões, nomeadamente com o desenho. Nota-se brio neste tipo de atividade. Pintou dentro dos contornos.”</p> <p>AULA 7 “Iniciámos a aula com uma caminhada ao espaço natural, uma vez que é uma estratégia que tem auxiliando na concentração do aluno, explorando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>. (...) Curiosamente, este tipo de atividade tem sido utilizada por outras docentes com alunos que não conseguem estar tanto tempo dentro da sala de aula, pedindo aos alunos que venham cá fora, respirar ou correr.”</p> <p>AULA 8 “Iniciámos a aula no campo onde há labirintos. Aqui o aluno tinha de realizar o percurso, promovendo a sua atenção e a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>.”</p> <p>AULA 9 “Os alunos não tinham de estar sentados, podendo andar pela sala, estimulando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>. Este andar pela sala é muito importante porque são crianças muito pequenas que não conseguem estar 90’ concentrados. Estes momentos de algum dinamismo acabam por auxiliar a sua atenção / concentração para as tarefas seguintes.”</p> <p>AULA 10 “passámos a uma atividade de expressões: recorte do alfabeto, colagem numa cartolina e escrita do mesmo em manuscrito, explorando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>. É uma tarefa que o aluno gosta, pelo que se empenha na concretização deste marcador. Passa o modelo para a cartolina e recorta-o corretamente. Esta tarefa pôde ser realizada de pé o que auxilia na atenção concentração do sujeito B. Há outros alunos que também se levantam e mexem, estimulando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>.”</p>	10
	Interpessoal	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1</p>	6

		<p>“O rir com o aluno, estar ali para ele e com ele, acaba por ser, provavelmente, o principal objetivo destas aulas, verificando-se que as relações interpessoais que se estabelecem dentro da sala são muito importantes para a aprendizagem. O aluno tem de se sentir num ambiente securizante para depois poder aprender. Daí que a estimulação da inteligência interpessoal seja crucial.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“Através do diálogo, vai-se criando uma relação de cumplicidade (<u>inteligência interpessoal</u>)”</p> <p>AULA 5</p> <p>“O facto de levarmos temáticas do gosto do aluno e de o mesmo já sentir algum à-vontade na nossa relação interpessoal faz com que o mesmo consiga exteriorizar o que sente, mostrando-nos alguns dos seus bloqueios. Desta forma, a <u>inteligência intrapessoal</u> alia-se à <u>inteligência interpessoal</u>.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Há uma importância acrescida nesta atividade, uma vez que se o aluno souber associar a expressão facial a um sentimento, pode ser útil para a sua comunicação com os colegas e promove a sua <u>inteligência interpessoal</u>.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“Os colegas foram um bom apoio, pois também o iam ajudando nesta tarefa, nomeadamente o aluno tutor, explorando a <u>inteligência interpessoal</u>.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“Tiveram de dividir o texto sozinhos, chegando a consenso, estimulando desta forma a <u>inteligência interpessoal</u>. Desta vez, o aluno já não se sentiu tão inibido, talvez por ter o seu colega para apoiá-lo nas dificuldades.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 5</p> <p>“A <u>inteligência interpessoal</u> acaba por ser explorada durante toda a aula a partir dos diálogo que vamos criando.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Os diálogos estão sempre ao serviço da aprendizagem, estimulando a <u>inteligência interpessoal</u>.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Começou-se por realizar pequenos grupos, com vista à exploração da <u>inteligência interpessoal</u>. Os grupos tinham como objetivo o resumo da aula anterior. Para esta tarefa foram dados 10’. O sujeito B pareceu interessado participando nesta tarefa grupal, contribuindo para o resumo oral do grupo. Não foi o escolhido para porta-voz, mas deu contributos interessantes para o resumo oral do grupo, manifestando aquisição de aprendizagens.”</p> <p>“Apesar da excitação e do barulho que algumas vezes surgiu, esta aula foi bastante enriquecedora do ponto de vista social e notou-se que o aluno se preocupava em formular frases que fossem entendíveis pelos colegas.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“A docente titular refere que o aluno tem vindo a melhorar a sua postura na sala de aula, mostrando-se participativo e revelando uma postura positiva face às aprendizagens.”</p> <p>“As suas opiniões deram origem a um pequeno debate sobre o que teria sido mais divertido, que não tinha sido planificado, mas que incitámos, estimulando assim as relações interpessoais (<u>inteligência interpessoal</u>). Neste tipo de diálogo grupal, conseguimos aferir com alguma facilidade os líderes do grupo, assim como os que acabam por não ter voz na turma.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“O amigo tutor também vai ajudando em algumas perguntas feitas pela professora titular de turma, estimulando-se a <u>inteligência interpessoal</u>, criando uma relação mais forte entre os dois alunos.”</p> <p>“fomentando a sua participação oral, estimulando, desta forma, a <u>inteligência interpessoal</u>. Uma vez que se criou alguma confusão, foi necessário reiterar as regras de participação, sempre importantes numa sala de aula.”</p> <p>“A turma foi organizada em pequenos grupos, com vista à exploração da <u>inteligência interpessoal</u>. Cada grupo tinha de recontar a história.”</p> <p>AULA 12</p>	9

		<p>“Depois dessa leitura, a turma foi dividida em pares para a escolha das frases a fim de se realizar a história. Esta estratégia está associada ao trabalho de tutoria (o par do aluno é o seu tutor), promovendo a <u>inteligência interpessoal</u>. O trabalho de tutoria é fundamental para auxiliar o sujeito B a não dispersar e a compreender as atividades propostas.”</p>	
	Intrapessoal	<p>SUJEITO A AULA1 “Nota-se, que, talvez dada a relação individual com o aluno, foi possível criar condições para a estimulação da <u>inteligência intrapessoal</u>, uma vez que houve quase uma identificação com as personagens da história.” AULA2 “a escola a sentimentos negativos e por vezes, penso, se a escola se preocupa com aquilo que as crianças sentem e não apenas com o que aprendem. A relação professor / aluno acaba por privilegiar a promoção da inteligência intrapessoal.” AULA 3 “Através do diálogo, vai-se criando uma relação de cumplicidade (...) que permite explorar a <u>inteligência intrapessoal</u>.” AULA 9 “O aluno tem consciência do seu desempenho nas fichas o que revela alguma <u>inteligência intrapessoal</u>, acerca do seu próprio desempenho.” “Para contextualizar as emoções fui pedindo situações em que se tivesse sentido triste, zangado, com medo, ativando a <u>inteligência intrapessoal</u>.” “Nota-se que o aluno tende a usar os recursos para falar das suas próprias vivências.” “Terminámos com a análise do comportamento. O aluno referiu que gostou muito da aula, mas tem de aprender mais.” AULA 10 “Nota-se que o aluno já não tem tanta tendência para se isolar no “seu mundo” e não elabora discursos desconexos. Este tipo de exercícios com imagens reais auxilia a mobilização da <u>inteligência intrapessoal</u>, uma vez que o aluno vai sendo despertado para falar sobre o que sente.” “Antes, porém, utilizei algumas técnicas de <i>mindfulness</i> para auxiliar o aluno na sua atenção / concentração. Pedi ao aluno que respirasse fundo e fechasse os olhos. Este tipo de técnica ativa a inteligência intrapessoal, permitindo ao aluno conhecer-se melhor e melhorar os níveis de atenção / concentração. De facto, o aluno conseguiu estar mais tempo focado na atividade.” AULA 11 “Depois desta exploração das plantas, fomos até a um espaço onde havia árvores e alguns deles escolheram abraçar as árvores. Este momento explorou a <u>inteligência intrapessoal</u>, pois foi também uma escolha do sujeito A abraçar a árvore. para que os alunos percebessem que árvores também são plantas, mas outra espécie de plantas.”</p>	10
		<p>SUJEITO B AULA 3 “A relação professor aluno começa a ser próxima e o aluno vai criando momentos para falar de si e das suas vivências, estimulando-se desta forma a <u>inteligência intrapessoal</u>. Associou esta atividade a uma experiência pessoal.” AULA 5 “O facto de estarmos em contexto individual faz com que o aluno fale de si e das suas experiências pessoais desenvolvendo a sua <u>inteligência intrapessoal</u>. Esta inteligência é muito importante para que o aluno se conheça, entenda os seus sentimentos e possa melhorar os seus comportamentos.” AULA 6 “Uma vez que na aula passada, o aluno tinha mudado a sua postura por termos vindo até ao campo, desta vez optei por realizar um exercício de respiração (<i>mindfulness</i>) na rua, de pé e depois sentado. (...) A falta de motivação está muitas vezes relacionada com a falta de apoio nas tarefas, com o facto de ele não se sentir bem e não compreender a estrutura familiar onde se encontra agora. O aluno aderiu muito bem a este tipo de atividade. Estes exercícios também são uma forma de estimular a <u>inteligência intrapessoal</u>, uma vez que o aluno vai verbalizando o que sente com o intuito de o levar a compreender. Além disso, estes exercícios um pouco diferentes numa escola tradicional acabam por fortalecer o vínculo entre o professor / aluno, uma</p>	4

		<p>vez que este entende que há uma preocupação com o seu bem-estar, com a sua pessoa.”</p> <p>AULA 7 “O aluno referiu que a avó não quer ninguém na cozinha enquanto prepara o jantar. E disse-o com alguma nostalgia, explorando a <u>inteligência intrapessoal</u>.”</p>	
	Naturalista	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1 “Falámos do papel de alguns animais como o cão que ajudam pessoas cegas. Falámos igualmente de outros animais domésticos que têm um papel de companhia, estimulando um pouco a <u>inteligência naturalista</u>.”</p> <p>AULA 3 “Falámos um pouco dos hábitos da girafa, (...) explorando a <u>inteligência naturalista</u>.”</p> <p>AULA 4 “Aproveitámos este puzzle para falar da alimentação dos animais, já que o mesmo continha essa informação, explorando assim a <u>inteligência naturalista</u>.”</p> <p>AULA 5 “falar um pouco do habitat de cada animal, explorando a inteligência naturalista.”</p> <p>AULA 7 “Fomos explorando também a <u>inteligência naturalista</u>, questionando se seria possível os animais terem esse tipo de conduta. Fomos explorando a noção de animais selvagens.”</p> <p>AULA 8 “Falámos da respiração deste animais, do que comem, dos mares, oceanos, lagos e rios.”</p> <p>AULA 9 “Falámos um pouco do habitat da girafa recorrendo à imagem da ficha, explorando a <u>inteligência naturalista</u>.”</p> <p>AULA 11 “Depois do diálogo, viemos para o espaço exterior à escola e observámos várias plantas, explorado a <u>inteligência naturalista</u>, de forma real. (...) Tentei levá-lo para locais onde houvesse plantas e explorei com ele as partes da planta.”</p> <p>AULA 12 “O sujeito A foi escolhido para apanhar um morangueiro.”</p>	9
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 2 “Referiu igualmente a foca e desta vez optámos por falar de mais aspetos referentes à foca como o revestimento, explorando a <u>inteligência naturalista</u>”</p> <p>AULA 3 “referimos que o revestimento do sapo é similar ao da foca estabelecendo uma ponte com o que tinha sido dado anteriormente, explorando a <u>inteligência naturalista</u>.”</p> <p>AULA 4 “Falámos dos animais presentes na ficha e perguntámos-lhe se havia outro animal com o som [s]. Referiu logo serpente, pelo que optámos por explorar algumas curiosidades deste animal, nomeadamente a mudança da pele, a temperatura, estimulando a <u>inteligência naturalista</u> e indo ao encontro dos conteúdos de Estudo do Meio, 1.º ano.”</p> <p>AULA 5 “tarefa de atenção, que me referisse alguns elementos que tenha observado na rua, explorando a <u>inteligência naturalista</u>.”</p> <p>AULA 7</p>	5

		<p>“Destá vez, o aluno tinha de escolher uma cor e tocar em todos os elementos dessa cor. Escolheu a cor verde. Aproveitámos para respirar e falar um pouco dos elementos da natureza, explorando a <u>inteligência naturalista</u>.”</p>	
	Mobilização de várias inteligências	<p><u>SUJEITO A</u> AULA 1 “Tentei criar uma frase para cada imagem, de forma a facilitar o encandeamento associando a inteligência linguística com a lógico-matemática e a espacial porque as inteligências não são estanques.” AULA 2 “Passámos depois para a ficha de trabalho, explorando a <u>inteligência linguística, lógico-matemática e corporal-cinestésica</u>.” “passámos aos jogos de encaixe, explorando a <u>inteligência corporal-cinestésica e lógico-matemática</u>.” “ Aqui aproveitámos para cantar a música: “Eu vi um sapo...”, mas referindo outros animais que se lembrasse para promover o vocabulário e adquirir novo vocabulário, associando as <u>inteligências musical e linguística</u>” AULA 3 “Tento então o reconto da história a partir das imagens do livro, recorrendo às <u>inteligências linguística e espacial e lógico-matemática</u>, mas ainda assim, a história não é contada de forma global, retendo apenas alguns pormenores. Para não se sentir frustrado, opto por explorar a <u>inteligência espacial</u> a partir dos puzzles do livro.” AULA 4 “imagens plastificadas / puzzle explorando <u>as inteligências espacial e lógico-matemática</u>.” Aproveitámos as imagens para fazer contagens orais usando a cantilena dos números e as palmas, explorando as <u>inteligências lógico-matemática, musical e corporal-cinestésica</u>, indo ao encontro dos gostos do aluno, uma vez que se nota algum prazer com atividades ritmadas.” “usámos a técnica da cor e as contagens, associando a <u>inteligência linguística, espacial e a lógico-matemática</u>.” AULA 5 “Li-lhe a história interativa, utilizando o tablet, estimulando a <u>inteligências linguística e espacial</u>.” “Depois quis que ele me contasse a história a mim, promovendo um discurso coerente e a aquisição vocabular, recorrendo às <u>inteligências lógico-matemática e linguística</u>.” “Como o aluno não consegue contar até 10 na ordem inversa, optámos por recorrer a uma música dos números ao contrário, realizando o ritmo com os pés e palmas, explorando a <u>inteligência musical aliada à lógico-matemática e corporal-cinestésica</u>.” “fazemos uma nova cantilena para que o aluno conte até 10 associando as <u>inteligências musical e lógico-matemática</u>.” AULA 7 “Voltámos a rever o número de palavras em casa frase, associando a inteligência <u>linguística e lógico-matemática</u>.” “Explorámos as imagens com o intuito de promover vocabulário: cores, tamanhos e comportamentos dos animais, estimulando as <u>inteligências linguística e espacial</u>.” “sequencializámos os animais no material de feltro, estimulando as <u>inteligências corporal-cinestésica e lógico-matemática</u>. Recorrer a um ensino multissensorial que utiliza vários sentidos pode ser importante para a efetivação das aprendizagens.” AULA 8 “Resolvemos então fazer a ficha. (...) Depois, teria de escrever as palavras três vezes e de seguida escrever uma frase, promovendo a <u>inteligência linguística</u>. Usei igualmente as imagens que utilizei na ficha anterior, estimulando a <u>inteligência espacial</u>. Aqui o aluno já escreveu frases que iam ao encontro dos desenhos, mobilizando mais vocabulário, o que é notório de alguma evolução linguística – A girafa é alta / A casa é rosa.” Usei igualmente as imagens que utilizei na ficha anterior, estimulando as <u>inteligências linguística e espacial</u>” “Optámos também por descrever as imagens, com o intuito de alargar o vocabulário, explorando as <u>inteligências espacial e linguística</u>.” “descrevemos os animais do puzzle, verificando o seu habitat e falando um pouco nele, explorando as <u>inteligências linguística e naturalista</u>.”</p>	24

		<p>AULA 9 “Trabalhámos também a parte da coordenação motora, a partir dos encaixes de roupa e sapatos, explorando a <u>inteligência corporal cinestésica</u>, trabalhando também a noção estética, aliada à <u>inteligência linguística</u>.” “Depois desenhámos as emoções numa folha de papel, ativando a <u>inteligência corporal-cinestésica, espacial</u>”</p> <p>AULA 10 “O aluno referiu vários contextos das fotos, associando-os sempre à sua realidade, mostrando lógica no seu discurso, embora seja ainda muito simples, explorando as <u>inteligências linguística e lógico-matemática</u>.” “Passámos à realização do jogo: este jogo consiste em escolher uma determinada situação, associando-a a um determinado sentimento, ou seja, se os meninos estão a lutar, então a mãe tem de estar zangada. Ao contrário das minhas expectativas, o aluno associou muito bem, a maior parte das situações ao sentimento, criando frases lógicas e coerentes com as imagens, explorando a <u>inteligência linguística</u> a par com a <u>lógico-matemática</u> e <u>interpessoal</u>, tendo de respeitar as regras do jogo e colaborando comigo.”</p> <p>AULA 11 “Por isso introduzimos uma sequência de imagens referente a este procedimento, explorando as <u>inteligências espacial</u> e <u>lógico-matemática</u>. Tentei igualmente que ele formasse a sequência sozinho e a explicasse, promovendo um discurso coerente.” “diálogo conjunto na turma acerca do que eram plantas, explorando a <u>inteligência linguística</u> e <u>interpessoal</u>, uma vez que iam partilhando ideias entre eles.”</p> <p>AULA 12 “saímos da sala e fomos ao espaço exterior apanhar um morangueiro, explorando a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> e <u>naturalista</u>.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1 “A partir deste diálogo, o aluno associou a alguma vivências suas, nomeadamente a sua ida ao zoo, estimulando as <u>inteligências intrapessoal e naturalista</u>. Disse que tinha visto focas no Zoo e comiam sardinhas.” “Falámos da foca, onde vivia e o que comia, estimulando desta forma, as <u>inteligências naturalista e linguística</u>.” “Depois tentámos criar uma história juntos com o fantoche, promovendo as <u>inteligências lógico-matemática e linguística</u>.”</p> <p>AULA 3 “Depois, pedimos-lhe que dissesse dois nomes de frutos, batendo as palmas referentes às sílabas. Pretende-se que o aluno desenvolva a sua capacidade de realizar uma sequência de tarefas, neste caso, duas, associando a <u>inteligência musical</u> à <u>lógico-matemática</u>.” “explorámos a imagem, estimulando a <u>inteligência espacial</u> em consonância com a <u>linguística</u>.”</p> <p>AULA 4 “Como o aluno gosta de atividades de recorte, que estimulam a <u>inteligência corporal-cinestésica</u> disse-lhe que não íamos ler já, mas sim recortar as legendas para colocar nas imagens, estimulando as <u>inteligências linguística</u> e a <u>espacial</u>.” “O aluno esforçou-se por ler as palavras para poder realizar os desenhos, aliando-se as <u>inteligências corporal-cinestésica</u> e <u>linguística</u>.”</p> <p>AULA 5 “A partir destas imagens com o som[s], que exploram a <u>inteligência espacial</u> realizámos frases complexas com “onde” e “quando”, estimulando a <u>inteligência linguística</u>.”</p> <p>AULA 6 “O aluno apreendeu os elementos chave, recontando a história, revelando raciocínio lógico, associando as <u>inteligências linguística</u> e <u>lógico-matemática</u>.” “Nesta história, havia um pássaro, pelo que se falou um pouco do seu revestimento, recordando o revestimento dos animais falados anteriormente, estimulando as <u>inteligências naturalista</u> e <u>linguística</u>.”</p>	25

		<p>“disse-lhe que usasse algum ritmo nas frases, batendo na mesa, nas pernas ou outros objetos, estimulando as <u>inteligências musical e linguística</u>. Como era necessário coordenar duas ou mais tarefas, o aluno não conseguiu realizar esta atividade com algum ritmo, batendo na mesa ou com os pés, no início ou fim da frase, sem haver uma harmonia entre ambos.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“Realizámos frases com entoações diferentes referentes aos sinais de pontuação estudados, estimulando as <u>inteligências linguística e musical</u>.”</p> <p>“Depois deste estudo oral, optámos pela sua sistematização no caderno diário, escrevendo algumas frases com os sinais de pontuação respetivo, estimulando as <u>inteligências corporal-cinestésica e linguística</u>.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“Falámos então dos sons dos animais e o aluno referiu os animais domésticos e da quinta que tinha, explorando as <u>inteligências naturalista e linguística</u>.”</p> <p>“Contou-nos também que a avó tinha encontrado um gatinho bebé e era ela que tomava conta dele, estimulando-se através do diálogo, a <u>inteligência intrapessoal</u>. É muito importante esta relação que se cria entre a aprendizagem e o contexto pessoal do aluno, porque vincula as aprendizagens a saberes vividos. A relação entre o professor / aluno que estimula a <u>inteligência interpessoal</u> é também um caminho de abertura para a narração de vivências pessoais.”</p> <p>“Passámos à visualização do vídeo, não em tablet como previsto, por não ter ligado, pelo que se optou pelo pc que se encontra no gabinete, associando o som ao verbo onomatopaico. O recurso às imagens do animais, do som e recurso à palavra, estimula as <u>inteligências espacial, musical e linguística</u>.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Passámos depois à audição da música “Carrossel da fantasia”, estimulando a <u>inteligência musical</u> associada a conteúdos do 1.º ano de escolaridade – o alfabeto e a <u>inteligência espacial</u> através das imagens.”</p> <p>“Esta música foi cantada várias vezes de várias formas: primeiro só a voz, depois acompanhando com palmas e de pé, estimulando a par com a <u>inteligência musical</u>, a <u>inteligência corporal-cinestésica</u>. Este tipo de atividade em que se associa o corpo à mente pode ser facilitador da aprendizagem, uma vez que se utiliza mais do que um sentido.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“Desta vez, pedimos um resumo oral individual acerca da aula passada, assim como o que tinham gostado mais, com vista à promoção da <u>inteligência intrapessoal</u> e simultaneamente <u>linguística</u>. A maior parte dos aluno referiu que a experiência mais marcante foi o jogo das letras e a criação de frases. Notou-se que foi uma atividade importante pelo entusiasmo com que falavam da mesma.”</p> <p>“Depois desta tarefa, foi a vez de se pintar os desenhos, estimulando-se as <u>inteligências corporal-cinestésica e a espacial</u> na exploração da cor. Nota-se uma melhoria nesta área, uma vez que o aluno apresenta sentido estético e também uma melhoria no contorno das imagens.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“No quadro interativo, foi projetada a capa do livro “Dez dedos, dez segredos”, explorando a <u>inteligência espacial</u>. O objetivo era a descrição da imagem, estimulando a <u>inteligência linguística</u>.”</p> <p>“A propósito deste livro, cantámos a lengalenga “Mão” (...) que faz parte da tradição oral portuguesa, associando alguns gestos alusivos estimulando a <u>inteligência musical</u> associada à <u>corporal-cinestésica</u>. Como tem ritmo e rima, os alunos memorizam-na com alguma facilidade, sendo também estimulada a <u>inteligência linguística</u>. Parece-nos que este momento musical antes da história é bastante valorizado pelos alunos e auxilia também na atenção / concentração dos alunos para o conto da história que irá surgir.”</p> <p>“Esta leitura foi feita com recurso ao quadro interativo, para que os alunos pudessem visualizar as imagens e pudessem também seguir a história, estimulando as <u>inteligências espacial e linguística</u>.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“Como estratégia para se acalmar, pedi que respirasse e contasse até 20, por ordem crescente e decrescente silenciosamente, estimulando a <u>inteligência lógico-matemática</u> no sentido das contagens, (...) mas essencialmente da <u>intrapessoal</u> porque os alunos tiveram um momento de meditação, de</p>
--	--	--

		<p>consciência de si. Os colegas estranharam um pouco aquela atividade (respiração funda – inspiração / expiração), mas a professora titular optou por estender a toda a turma, pelo que tivemos um momento de relaxamento antes da aula, que auxiliou depois na concretização das tarefas escritas.”</p> <p>“Lemos, em grupo, com recurso ao quadro interativo, o guião de leitura, estimulando as <u>inteligências interpessoal e linguística</u>. O aluno também participou nesta leitura coletiva. Gostou desta leitura coletiva, tentando ler até as partes dos outros. Esta leitura coletiva também é importante, pois uns acabam para auxiliar os outros.”</p>	
Diferenciação de estratégias e de contextos de aprendizagens	Trabalho personalizado	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1</p> <p>“Optou-se por um trabalho personalizado com o aluno. Este tipo de estratégia resulta bastante com este aluno porque se pretende trabalhar dificuldades específicas deste aluno.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“Uma vez que o aluno estava um pouco excitado, optei por colocar uma música mais calma e pedir-lhe que fechasse os alunos, utilizando algumas técnicas de <i>mindfulness</i>, estimulando a <u>inteligência musical</u>.”</p> <p>AULA 4</p> <p>“Optámos então por contar juntos num trabalho personalizado.”</p> <p>Aula 10</p> <p>“Antes, porém, utilizei algumas técnicas de <i>mindfulness</i> para auxiliar o aluno na sua atenção / concentração. Pedi ao aluno que respirasse fundo e fechasse os olhos. Este tipo de técnica ativa a inteligência intrapessoal, permitindo ao aluno conhecer-se melhor e melhorar os níveis de atenção / concentração.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“a docente titular de turma necessitava que o sujeito A tivesse um apoio personalizado em contexto de sala de aula,”</p> <p>“foi crucial inserir uma sequência de imagens, concretizando com o aluno um trabalho personalizado, que levassem o aluno a perceber como é que as plantas crescem a partir de uma semente.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“Foi necessário um trabalho personalizado com o aluno para que entendesse as palavras de forma global.”</p>	7
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 4</p> <p>“Disse-nos para optarmos sempre por uma atitude positiva, tentando canalizar a agressão a partir de algumas técnicas de <i>mindfulness</i>. Optámos então por realizar vários tipos de respiração – inspiração / expiração rápida, curta, com momentos de apneia a fim de distraí-lo de tarefas de leitura e escrita, e estimulando a <u>inteligência musical</u> na cadência e ritmo dado pela respiração.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“Uma vez que na aula passada, o aluno tinha mudado a sua postura por termos vindo até ao campo, desta vez optei por realizar um exercício de respiração (<i>mindfulness</i>) na rua, de pé e depois sentado.”</p> <p>“Voltámos para dentro do gabinete e continuámos o exercício de respiração (<i>mindfulness</i>).”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Na escrita, o aluno necessitou de um apoio personalizado, pois ainda não consegue desenhar todas as letras maiúsculas e minúsculas.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“Aproveitei para auxiliar o aluno nesta tarefa de recapitulação da matéria dada, uma vez que parecia um pouco inquieto.”</p>	5
	Trabalho de pares	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 12</p> <p>“Foram feitos pequenos grupos que tinham de dizer 2 ideias acerca da aula anterior. O sujeito A ficou no grupo onde estava o seu tutor e foi dando o</p>	3

		<p>seu contributo, explorando-se desta forma a <u>inteligência interpessoal</u> e <u>linguística</u>.”</p> <p>“Teve a ajuda de um colega para arrancar o morangueiro”</p> <p>“Nesta tarefa, o aluno teve a ajuda do aluno tutor, criando entre eles um clima de grande apoio e ajuda mútua.”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 10</p> <p>“O trabalho foi feito em cooperação com o tutor (trabalho de pares), pelo que se criou algum barulho na aula, mas que era salutar, uma vez que as crianças estavam interessadas na tarefa.”</p> <p>“O trabalho cooperativo funcionou muito bem apesar da ficha do sujeito B ser diferente dado colega. Tentaram ajudar-se mutuamente na descoberta das legendagens e nota-se um grande empenho por parte do sujeito B.”</p>	2
	Trabalho experimental	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 3</p> <p>“O aluno reconheceu imediatamente a água, mas a areia da praia, demorou mais algum tempo. (...) Este ensino mais experimental é fundamental para este aluno, que podem tocar, sentir.”</p> <p>AULA 11</p> <p>“Aqui, o sujeito A, observou não apenas as plantas, mas também o céu e outros elementos à sua volta, como se nunca tivesse olhado para eles verdadeiramente.”</p> <p>AULA 12</p> <p>“disse-nos que, pela primeira vez, viu uma raiz. Notou-se que gostou de ver um conceito que tinha lecionado porque exclamou: / - Olha, nunca tinha visto uma raiz. Parecem vários fios juntinhos. E pareceu feliz!”</p> <p>“Tocou na terra e percebeu que estava húmida. Todo este experimentar e sentir parece-me ser fundamental para alunos com necessidades educativas especiais, pois associam a conceitos abstratos, experiências concretas associadas a sensações e sentimentos.”</p>	4
		<p>SUJEITO B</p>	0
	Trabalho com as novas tecnologias	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 5</p> <p>“usei tablet com a visualização da história “Todos no sofá” (Luísa Ducla Soares)”</p> <p>“O tablet acaba por ser um meio de ligação entre a escola e casa e também uma forma de tornar as aprendizagens mais lúdicas, recorrendo a recursos conhecidos pelo aluno.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“usei tablet com o jogo “O som dos animais”, uma música dos Panda, “Os sons dos animais””</p> <p>“O tablet tornou-se assim um recurso frequente na sala de aula, mostrando ao aluno que não serve apenas para brincar, mas também se pode associar a aprendizagens. A par disso, é um recurso que prende a atenção do sujeito.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“computador / impressora para imprimir frases criadas pelo aluno.”</p> <p>“Não consegue realizar a pontuação, o que me parece normal, uma vez que nunca utilizou um computador, nomeadamente o Word. Deverá ser um recurso a utilizar mais vezes. Ensinei-o a imprimir o trabalho”</p> <p>AULA 12</p> <p>“Em termos de recursos, foi utilizado (...) o quadro interativo”</p> <p>“realização de um exercício interativo (quadro interativo), passando do concreto (morangueiro) para o abstrato (imagem da planta). No quadro interativo, o aluno teve de apontar as partes da planta, assim como arrastar as palavras aprendidas para o local correto”</p>	8
		<p>SUJEITO B</p>	10

		<p>AULA 8 “Usámos igualmente o tablet (vídeo acerca das palavras onomatopaicas)” “Passámos à visualização do vídeo, não em tablet como previsto, por não ter ligado, pelo que se optou pelo pc que se encontra no gabinete, associando o som ao verbo onomatopaico.”</p> <p>AULA 9 “Em termos de recursos, usamos (...) vídeo de música com as letras do alfabeto, localizado na internet.” “Para chegar até esta música, o aluno foi até ao youtube e pesquisou o título da música.”</p> <p>AULA 10 “Recorremos também ao quadro interativo.” “No quadro interativo, optámos por colocar as legendas que eram iguais em ambas as fichas para não criar confusão na correção. A docente titular refere que o aluno tem vindo a melhorar a sua postura na sala de aula, mostrando-se participativo e revelando uma postura positiva face às aprendizagens.”</p> <p>AULA 11 “Em termos de recursos, foi utilizada (...) quadro interativo” “No quadro interativo, foi projetada a capa do livro “Dez dedos, dez segredos”, explorando a <u>inteligência espacial</u>. O recurso ao quadro interativo acaba por trazer algumas vantagens em termos de tamanho e cor, motivando os alunos e prendendo a sua atenção. O objetivo era a descrição da imagem, estimulando a <u>inteligência linguística</u>. Esta exploração da capa do livro foi feita a partir da estratégia pergunta / resposta.”</p> <p>AULA 12 “Em termos de recursos, foi utilizada (...) quadro interativo” “Lemos, em grupo, com recurso ao quadro interativo, o guião de leitura, estimulando as <u>inteligências interpessoal e linguística</u>. O aluno também participou nesta leitura coletiva. Gostou desta leitura coletiva, tentando ler até as partes dos outros. Esta leitura coletiva também é importante, pois uns acabam para auxiliar os outros.”</p>	
	Trabalho em contexto turma	<p><u>SUJEITO A</u> AULA 11 “diálogo conjunto na turma” AULA 12 “fomos criando o painel sobre as partes da planta, em contexto de grande grupo.” “De seguida, alguns alunos foram chamados a colocar a palavra junto ao elemento da planta, realizando um trabalho de grande grupo.”</p>	3
		<p><u>SUJEITO B</u> AULA 9 “A aula iniciou-se com inclusão do sujeito B na turma.” “Depois desta atividade, foram feitos pequenos grupos na turma para a realização de um jogo de palavras, estimulando a <u>inteligência interpessoal</u>.” “O sujeito B gosta deste tipo de dinamismo, envolvendo-se no jogo e participando efusivamente juntamente com os colegas” AULA 11 “A sessão decorreu na sala de aula, no contexto da turma”“- Foi bom estares aqui para me ajudares!” AULA 12 “A aula foi dada em contexto de sala de aula, com a turma.”</p>	6

		<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1 “A sessão decorreu no gabinete de fotocópias”</p> <p>AULA 2 “A sessão decorreu no mesmo gabinete de fotocópias”</p> <p>AULA 3 “A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 4 “A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 5 “A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 6 “A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 7 “A sessão decorreu, mais uma vez, no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 8 “A sessão decorreu, mais uma vez, no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 9 “A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 10 “A sessão decorreu, mais uma vez, no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 11 “A sessão decorreu na sala de aula da turma” “viemos para o espaço exterior à escola”</p> <p>AULA 12 “A sessão decorreu na sala de aula da turma e no espaço exterior da escola.”</p>	3
	Trabalho noutros contextos de aprendizagem	<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1 “A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 2 “A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 3 “A sessão decorreu no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 4 “Tem algumas mesas dispostas da mesma forma que numa sala de aula. A grande vantagem é que mais espaço para o aluno se movimentar.”</p> <p>AULA 5 “A sessão decorreu no espaço exterior e gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 6 “A sessão decorreu na rua e no gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 7</p>	4

			<p>“A sessão decorreu no espaço exterior e gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“A sessão decorreu no espaço exterior e gabinete de fotocópias.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“A sessão decorreu na sala de aula”</p> <p>AULA 10</p> <p>“A sessão decorreu na sala de aula”</p> <p>AULA 11</p> <p>“A sessão decorreu na sala de aula”</p> <p>AULA 12</p> <p>“A aula foi dada em contexto de sala de aula”</p>	
	Diferenciação nos recursos	Fichas de trabalho	<p><u>SUJEITO A</u></p> <p>AULA 2</p> <p>“Passámos depois para a ficha de trabalho, explorando a <u>inteligência linguística, lógico-matemática e corporal-cinestésica</u>. Nesta ficha, o aluno tinha que identificar os animais parecidos com o gato (perceção visual e lógica); completar o que falta em desenhos (lógica, motricidade fina), compreender absurdos e explica-los (oralidade e lógica) e assinalar as famílias, tendo em conta os desenhos, neste caso de frutas e animais (raciocínio, oralidade – hiperónimos e hipónimos. Tinha igualmente de escrever o nome.”</p> <p>AULA 4</p> <p>“ficha de trabalho” (...) Passámos então à ficha de trabalho, explorando essencialmente a <u>inteligência linguística</u>. Nesta ficha, era solicitado ao aluno a identificação de frases curtas e compridas; identificação de palavra, recorrendo à cor e a segmentação frásica a partir da contagem das palavras.”</p> <p>AULA 6</p> <p>“e uma ficha de trabalho (...) ficha pretendia levar o aluno a compreender e memorizar palavras que denotam ação (verbos) que têm a ver com o dia-a-dia da criança: lavar, comer, correr e escrever. Depois pretendia que o aluno lesse as frases e contasse as palavras para entendermos se já tem a noção de palavra. A frase está de acordo com a imagem para facilitar a leitura. A última parte da ficha era já com a fotografia do aluno, do animal do aluno e da bola. Tanto a bola como o gato são elementos que o aluno gosta e pode facilitar a aprendizagem. A sua fotografia permite mostrar ao aluno que as aprendizagens não têm a ver com situações alheias ao exterior, mas sim, com a vida e com ele.”</p> <p>AULA 7</p> <p>“No final falei na ficha por fazer e ele recordava-se dessa situação e prontamente referiu que a iríamos fazer. A ficha era a da aula passada, que não tínhamos feito. (...) Já na ficha revemos a noção de palavra e frase. Contámos novamente as palavras da frase, associando as disciplinas de Matemática e Português, recorrendo à técnica da cor. Na última parte da ficha o aluno tinha o seu retrato e dois elementos que fazem parte do seu dia-a-dia – o gato e a bola. Optámos por colocar estas imagens para associar as aprendizagens a realidades próximas do aluno para que perceba que a leitura e a escrita não é algo que fica dentro da sala de aula, mas sim, algo relacionado com a vida cá fora. Sorriu quando se viu na ficha. Sistematizámos o estudo da noção de palavra / frase.”</p> <p>AULA 8</p> <p>“Em termos de recursos, usei uma ficha de trabalho, (...) Resolvemos então fazer a ficha. Na ficha resolvemos colocar os desenhos dele, por nos parecer um facilitador da aprendizagem e ser uma forma de valorizar o seu trabalhando promovendo a sua autoestima. Depois passámos ao estudo das palavras já iniciado anteriormente. Primeiro, o aluno escreveria o nome. Depois, teria de escrever as palavras três vezes e de seguida escrever uma frase, promovendo a <u>inteligência linguística</u>. Usei igualmente as imagens que utilizei na ficha anterior, estimulando a <u>inteligência espacial</u>. Aqui o aluno já escreveu frases que iam ao encontro dos desenhos, mobilizando mais vocabulário, o que é notório de alguma evolução linguística – A girafa é alta / A</p>	8

		<p>casa é rosa.”</p> <p>AULA 9</p> <p>“Em termos de recursos, usei uma ficha de trabalho (...) revemos através da ficha, as palavras dadas recorrendo as imagens e a símbolos SPC e realizámos frases que tinham em conta a observação das imagens, recorrendo ao método global e associando as <u>inteligências linguística e espacial</u>. As frases já tinham sido feitas, mas tentei que o aluno fosse ao encontro do que estava escrito recorrendo a algumas frases dele (a casa é rosa), e outras frases criadas por nós. Apercebi-me que por vezes não dou espaço ao aluno para ser ele a criar as frases. Eu conduzi o diálogo para que o aluno chegasse a estas frases e podia ter deixado ser o aluno a criar outras, que se calhar podiam até ter mais fundamento para o mesmo.”</p> <p>AULA 10</p> <p>“Em termos de recursos, usei uma ficha de trabalho, (...) optámos por realizar a ficha de trabalho. (...). Identificámos os sentimentos, utilizando símbolos da comunicação SPC e criámos frases. Para a aprendizagem da leitura global utilizamos também símbolos SPC que espelham a essência de cada palavra que se pretende adquirir. O aluno teve alguma dificuldade nesta tarefa, sendo necessário balizar as palavras, pelo que, como notei alguma dificuldade, resolvi utilizar o computador.</p> <p>AULA 12</p> <p>“Em termos de recursos, foi utilizado (..) ficha de trabalho. (...) a ficha síntese, que era igual ao que tinha sido feito no quadro interativo, isto é, o aluno tinha de recortar e colar as partes da planta, de acordo com o já realizado. Nela, o aluno mostrou ter adquirido conhecimento, recortando as palavras e colando-as no local correto, revelando brio na realização das tarefas. Nota-se um melhoramento no aluno a nível de oralidade não se isolando tanto, <u>nem tendo discursos sem nexos</u>”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1</p> <p>“Em termos de recursos, usei (...) ficha de trabalho. (...) Passámos então à realização da ficha de trabalho com vista ao desenvolvimento fonológico, promovendo as <u>inteligências linguística e corporal-cinestésica</u> (motricidade fina). Na primeira parte da ficha, pediu-se então que dividisse por sílabas as palavras já trabalhadas nas imagens, com palmas e pintasse as bolinhas de acordo com o número de sílabas, promovendo as <u>inteligências linguística e corporal-cinestésica</u> e utilizando o método sintético para a aprendizagem da leitura e da escrita. Este é um exercício já bastante recorrente na sala de aula, pelo que o aluno não pareceu revelar dificuldade. Contudo, começava a ficar impaciente e a não querer realizar as tarefas solicitadas. Para que o aluno se mantivesse atento, introduzi o nosso amigo “Fantoche”, que o aluno adorou. (...) Sentindo que o aluno estava mais calmo, voltámos à segunda parte da ficha de trabalho, que utiliza o Método Dolf (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico) para a aprendizagem da fala, linguagem, da leitura e da escrita leitura e da escrita.”</p> <p>AULA 2</p> <p>“Em termos de recursos, usei (...) ficha de trabalho, (...) A ficha era composta por uma lista de palavras e um texto para ler, de forma a fazer a medição leitora, na 1.ª e 4.ª leituras.”</p> <p>AULA 3</p> <p>“Em termos de recursos, usei uma ficha de trabalho (...) Esta ficha é composta por imagens onde o aluno tem de identificar o som [s], em frutos, promovendo a consciência fonológica.”</p> <p>AULA 4</p> <p>“Em termos de recursos, usei fichas de trabalho personalizadas e diversificadas, com recortes e pinturas (...) Dissemos-lhe que podíamos então realizar a ficha de trabalho acerca da letra <s>. O aluno ficou um pouco agressivo perante a ficha, não querendo realizá-la. (...) para ser um pouco diferente das fichas tradicionais, optámos por escrever algumas palavras que não tinham desenho e, portanto, tinha de ser ele o autor dos mesmos a fim de introduzir algum dinamismo e diversidade de exercícios, indo ao encontro dos gostos do aluno, promovendo alguma motivação. (...) Nota-se que o aluno se encontra mais motivado talvez pelo facto de a ficha já ser uma súmula do que foi feito e sentir que consegue realizá-la. (...) Depois da escrita de frases, passamos para um novo momento de leitura na ficha de trabalho. Desta vez, escolhemos um texto mais curto (29 palavras), com palavras já trabalhadas</p>	10

		<p>anteriormente..”</p> <p>AULA 5 “Em termos de recursos, usei (...) e uma ficha de desenvolvimento fonológico, com a divisão silábica de palavras, utilizando o grão. (...) Esta ficha pretendia a contagem das sílabas e a colagem de grãos, de acordo com o número de sílabas.”</p> <p>AULA 6 “Em termos de recursos, usei uma ficha de trabalho para a sistematização do padrão ortográfico <ss> diversificada tendo em conta os interesses do aluno: sopa de letras, palavras cruzadas e leitura de texto. (...) Tentei que a ficha fosse o mais diversificada possível e com atividades lúdicas levando o aluno a pensar que se tratava de um jogo. O aluno teve alguma dificuldade em encontrar as palavras na sopa de letras, pelo que deveria ter escrito as palavras na folha. Assim, escrevi-as no caderno para que fosse mais fácil de encontrar. O crucigrama realizou-o com entusiasmo e dedicação. Leu o texto de 30 palavras, com palavras que já tínhamos visto anteriormente.”</p> <p>AULA 7 “Elaboramos uma ficha de trabalho de trabalho com o padrão ortográfico <ce, ci>, onde serão realizadas atividades diversificadas como a divisão silábica, escrita de frases, legendagem e organização de parágrafos.”</p> <p>AULA 8 “Em termos de recursos, usei uma ficha de trabalho com espaços lacunares de palavras onde o aluno teria de aplicar as várias ortografias. Tinha igualmente animais para legendar (referidos no poema) indo ao encontro dos gostos do aluno. Noutra parte da ficha tinha frases, onde estavam colocados números junto a palavras para que o aluno associasse a palavra à imagem.”</p> <p>AULA 10 “o aluno necessitaria também de algum apoio individualizado, nomeadamente na realização da ficha de trabalho do sujeito B que foi personalizada tendo em conta o seu ritmo e perfil de aprendizagem. Nessa ficha o aluno tinha que legendar os animais e pintar. Na outra parte da ficha, o aluno tinha de seguir a ordem alfabética para encontrar o animal escondido. No final tinha de escrever o alfabeto maiúsculo e minúsculo.”</p> <p>“Em termos de recursos, usamos então a ficha já referida,”</p> <p>AULA 12 “Foi realizada uma ficha de trabalho com diversas frases-chave que iam ao encontro das categorias da narrativa estudadas na aula passada. (...) Esta ficha tinha algumas alterações não apenas o sujeito B, mas outros alunos que pudessem beneficiar desta adequação.(...) Depois dessa leitura, a turma foi dividida em pares para a escolha das frases a fim de se realizar a história, recorrendo à ficha. (...) Utilizámos a cor nas opções escolhidas, estimulando a <u>inteligência espacial</u>. Depois disso, passou-se à escrita da história, na ficha de trabalho, estimulando a <u>inteligência linguística</u>.”</p>	
	<p>Materiais manipuláveis / multissensórios</p>	<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 1 “Em termos de recursos, usei imagens plastificadas e um jogo de encaixe de letras em EVA. Porque é fundamental que o aluno possa tocar, mexer, manipular para a aquisição e cimentação das aprendizagens.”“ (...) a utilização de recursos manipuláveis associado a um apoio personalizado permite a criação de novas aprendizagens.”</p> <p>AULA 2 “passámos aos jogos de encaixe” “Passámos às formas geométricas através de jogos de encaixe (8), aproveitando para trabalhar várias competências, nomeadamente a área da geometria”</p> <p>“O aluno revelou alguma dificuldade neste jogo talvez por serem muitos encaixes”</p> <p>AULA 4 “usei imagens plastificadas, jogo de encaixe, plasticina”</p> <p>AULA 5 “imagens plastificadas com os animais da história”</p>	16

		<p>AULA 7 “jogo de encaixe de madeira.” “Passámos então à sistematização dos conteúdos lecionados através do jogo de madeira, associando o número à quantidade.”</p> <p>AULA 8 “passámos para a realização do puzzle, como último momento de avaliação. O puzzle serviu como momento lúdico, promovendo o raciocínio lógico, assim como o habitat dos animais marinhos.”</p> <p>AULA 9 “jogo de madeira com as emoções básicas e partes do corpo (cabeça, tronco e membro com roupa). imagens para rever alguns conceitos espaciais” “Passámos então ao jogo de madeira e verificámos que a expressão triste que reflete na nossa face assim como a alegre e explorámos então as emoções básicas: tristeza, alegria, medo e zanga.”</p> <p>AULA 10 “imagens com as expressões de emoções (11) e com situações do quotidiano que revelam uma determinada emoção, (10) e um jogo das emoções, em que jogamos os dois: no meio tem a família, depois escolhe-se a pessoa e uma situação, tendo em conta quantos rodamos. De seguida, temos de relatar a situação e referir o sentimento associado. É um jogo que a nível lógico-matemático, exige uma sequencialidade de acontecimentos e a associação de vários fatores – a família, a pessoa envolvida e a situação. Usámos também instrumentos musicais.” “À medida que o aluno vai evoluindo, há a possibilidade de trazer uma maior diversidade de recursos.”</p> <p>AULA 11 “imagens sequenciais”,</p> <p>AULA 12 “um cartaz que foi construído pelos alunos com palavras acerca das partes da planta;”</p>	
		<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1 “usei imagens plastificadas, plasticina, fantoche”</p> <p>AULA 2 caderno multissensorial,”</p> <p>AULA 3 “caderno multissensorial que associa a letra <s> à serpente”</p> <p>AULA 4 “letras manipuláveis.”</p> <p>AULA 5 “loto com o padrão ortográfico <ss>”</p> <p>AULA 6 “Também recorri a um jogo de tabuleiro com desenhos e o aluno tinha que recorrer às letras para escrever a palavra, indo ao encontro do método sintético.”</p> <p>AULA 7 “Será utilizado o jogo do loto, semelhante ao da aula anterior, mas com o caso <ce, ci>, uma vez que foi um recurso que resultou na aula anterior, indo ao encontro dos gostos do aluno.”</p> <p>AULA 8 “uma cartolina A3 e vários tipos de papel (papel borracha, papel crepe, papel reciclado, papel celofane), com o intuito de promover alguma estimulação sensorial”</p>	9

		AULA 9 “Em termos de recursos, letras do alfabeto manipuláveis.”	
	Jogos interativos	<p>SUJEITO A AULA 6 “usei tablet com o jogo “O som dos animais”, “jogo dos sons explorando a <u>inteligência musical</u>. No jogo estavam os sons dos seguintes animais: macaco, cavalo, galinha, cão, porco, cavalo, ovelha, leão, gato, porco. Expliquei-lhe o jogo, mas o aluno não percebeu. Inicialmente o aluno, não estava a perceber como se jogava o jogo: clicar no som, ouvir o som e clicar no animal. Clicava em tudo para ver o que acontecia revelando dificuldades na realização de várias tarefas sequenciadas. Expliquei-lhe então novamente e fiz um com ele. Percebi que o aluno necessita sempre de ver para entender. Depois disso, o aluno conseguiu jogar o jogo sozinho, mostrando alguma autonomia.”</p> <p>AULA 8 “Passámos para o jogo interativo de orientação espacial recorrendo ao tablet, explorando as <u>inteligências espacial</u> e <u>lógico-matemática</u>. O aluno gosta deste tipo de recurso, mantendo a sua atenção na resolução das tarefas. O jogo tinha as várias noções espaciais: em cima, em baixo, dentro, fora, à frente / atrás, direita / esquerda. Notou-se dificuldade na noção de direita e esquerda.”</p>	2
		<p>SUJEITO B AULA 5 “fizemos uma revisão do que tinha sido lecionado a partir de um jogo interativo em que se utiliza o som [s] em vários contextos com diferentes ortografias, indo ao encontro de um dos interesses do aluno – o tablet. O aluno apreendeu o que tinha sido lecionado acerca do som [s] e parece gostar de atividades que utilizem o tablet e o som. Nesta atividade, o aluno tinha de verificar como se escrevia a palavra e dividi-la por sílabas, antecipando o que será realizado na ficha de trabalho, com o intuito de levar o aluno a perceber que consegue realizar as fichas de trabalho, aumentando a sua autoestima, uma vez que apresentava alguns comportamentos de rejeição perante as atividades de leitura / escrita. Nota-se que sorri perante este tipo de atividades e pede que lhe traga mais.”</p>	1
	Livros	<p>SUJEITO A AULA 2 “os dois livros “Quinta” e “Animais de estimação (...) explorando a parte sensorial dos livros”</p> <p>AULA 3 “usei livro de histórias com puzzles “Os animais do Zoo” “Depois começámos com a exploração do livro manipulável com puzzles. O aluno gosta muito de tocar em livros e de os folhear. Parece ser um objeto a que não tem acesso com tanta facilidade.”</p> <p>AULA 7 “o livro de história “A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec com material manipulável (animais plastificados e feltro)”</p> <p>AULA 8 “o mesmo livro de história da aula anterior “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, com os animais plastificados e feltro”</p> <p>AULA 9 “o livro de história “A girafa e o crocodilo” de Daniela Kulot,”</p> <p>AULA 10 “o livro de história “ A girafa e o crocodilo”, de Daniela Kulot”</p>	7
		<p>SUJEITO B AULA 3 “livro de histórias do projeto “Top”. Escolhemos este livro de histórias porque é um recurso utilizado pela docente titular de turma, estabelecendo uma ponte entre o apoio personalizado e o contexto de sala de aula. Tem um tamanho A3 o que o torna diferente de um livro habitual.”</p> <p>AULA 7</p>	3

			<p>“Em termos de recursos, usámos o livro “Destrava Línguas” (Luísa Ducla Soares). Os trava-línguas (ou destrava-línguas) são pequenos textos, em prosa ou em verso, que brincam sobretudo com os sons das palavras. Optámos por este livro porque é uma maneira mais lúdica de ler e de aperfeiçoar a dicção”</p> <p>AULA 11 “ livro “Dez dedos, dez segredos”, de Maria Alberta Menéres. (...) Os alunos, nomeadamente o sujeito B, foram explorando as imagens da capa, antecipando conteúdos referindo o título, o autor, revelando conhecimentos nesta área.”</p>	
			<p>SUJEITO A</p> <p>AULA 3 “folha de papel branco e lápis de cor.”</p> <p>AULA 9 “e uma folha onde o aluno desenhou as características físicas das emoções e escreveu o seu nome.”</p> <p>AULA 8 “Em termos de recursos, usei o caderno diário e material de escrita,”</p> <p>AULA 12 “moranguinho,”</p>	4
		Material concreto / dia-a-dia	<p>SUJEITO B</p> <p>AULA 1 “caderno diário e material de escrita.”</p> <p>AULA 2 “napa cinzenta, (...)caderno e material de escrita.”</p> <p>AULA 3 “2 cartazes com a letra <s> associada ao sapo – um em tamanho A4 para servir de referência e outro para que o aluno recortasse e colocasse no caderno diário, (...).Usou-se igualmente o caderno diário e material de escrita.”</p> <p>AULA 4 “Utiliza-se igualmente o caderno diário e material de escrita.”</p> <p>AULA 5 “uma ficha de desenvolvimento fonológico, com a divisão silábica de palavras, utilizando o grão, caderno diário e material de escrita.”</p> <p>“Utiliza-se igualmente o caderno diário e material de escrita.”</p> <p>AULA 7 “Utiliza-se igualmente o caderno diário e material de escrita.”</p> <p>AULA 8 “e giz”</p> <p>Aula 9 “Em termos de recursos, usamos o caderno diário, material de escrita, cartaz do alfabeto (...) e o quadro.”</p> <p>AULA 10 “o caderno diário, material de escrita, tesoura, cartolina, cola, fotocópia do alfabeto maiúsculo e minúsculo”</p> <p>Aula 11 “ material de escrita, caderno diário, (...) quadro negro”</p> <p>AULA 12 “material de escrita, (...) e quadro negro.”</p>	12

