

Percurso(s) para a transformação digital Contributos do recurso digital «Ensinar e Aprender Português»

Fernanda Leopoldina Viana¹

Iolanda Ribeiro²

Irene Cadime³

José António Costa⁴

Introdução

A necessidade de integrar as tecnologias de informação e de comunicação no ensino tornou-se particularmente evidente durante o período de pandemia, durante o qual o ensino presencial teve de dar lugar ao ensino a distância. Mesmo após o (tímido) regresso ao ensino presencial, muitos alunos mantiveram um ensino a distância por razões de quarentena dos próprios ou dos professores. No período pós-pandemia, foram várias as vozes que afirmaram que a escola tinha mudado, que nada iria ser como dantes, até porque o tempo em que vivemos – e, principalmente, o tempo que os alunos atuais viverão – será cada vez mais virtual e exigente em termos de competências de literacia digital. No entanto, o que se constata é que, na realidade, a oportunidade de mudança parece estar a ser desperdiçada e, com o regresso definitivo ao ensino presencial, as TIC voltaram a ser relegadas para um plano completamente secundário na maioria das nossas escolas, com especial relevância no 1.º ciclo do Ensino Básico.

A questão do ensino presencial *vs.* a distância não deverá ser equacionada como a opção por uma modalidade ou pela outra, mas no sentido de perceber como ambas podem ser integradas de modo a maximizar a aprendizagem, o sucesso e a inclusão dos alunos.

Apesar da resposta que os professores deram, em muitos países, nos quais Portugal também se incluiu, que mostrou a sua capacidade de adaptação às TIC (OCDE, 2020; Varela de Freitas, 2020), tornou-se também evidente a necessidade da existência de recursos pedagógicos adequados. Se equipamentos se podem obter de um dia para o outro – e, mesmo assim, dada a procura no período da pandemia, eles escassearam – a produção de recursos pedagógicos precisa de tempo e de maturação. Neste artigo será apresentado o recurso pedagógico «EAP - Ensinar e Aprender Português», cujo início teve lugar cerca de dezoito meses antes da pandemia, e que resulta de uma parceria entre três Centros de Investigação creditados e uma empresa. Desenhado como ferramenta digital para o ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para o apoio e a recuperação de aprendizagens, bem como para a intervenção junto de alunos «em risco» ou dificuldades manifestas no português, apresenta recursos pedagógicos cientificamente validados e apoia a programação das atividades de ensino/aprendizagem dos alunos, quer na vertente universal, quer na vertente das medidas adicionais e seletivas.

Plano conceptual

São vários os desafios que se colocam, atualmente, no domínio da educação, independentemente da vivência recente de uma situação traumática, como foi a da pandemia provocada pela COVID-19. Salienta-se a necessidade de práticas pedagógicas baseadas no conhecimento científico que vem sendo produzido, de modo a permitir: 1) que os alunos atinjam o seu máximo potencial; 2) a equidade e a inclusão; 3) respostas que atendam à multiculturalidade e heterogeneidade dos alunos; 4) a autonomia dos alunos e o gosto por aprender; 5) o ensino em turmas compostas por alunos de diferentes anos de escolaridade; 6) o desenvolvimento de

¹ CIEC-Universidade do Minho, fviana@ie.uminho.pt.

² CIPsi-Universidade do Minho

³ CIPsi-Universidade do Minho

⁴ ESE-IPPorto

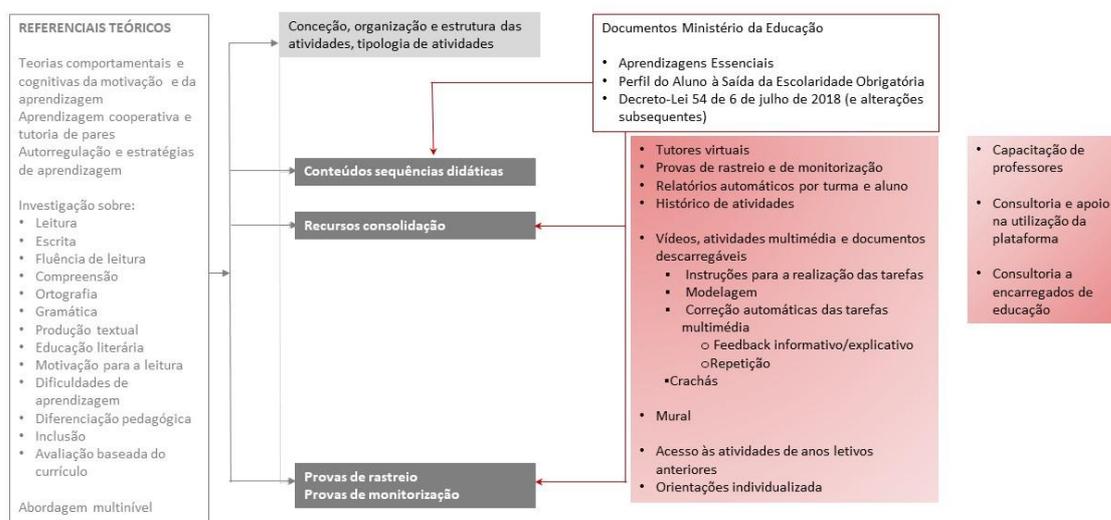
estratégias de aprendizagem facilitadoras da aprendizagem ao longo da vida; 7) a adaptação a fenómenos extremos (ex: meteorológicos, resultantes de conflitos ou outros) que impeçam, de modo temporário ou duradouro, o ensino presencial; 8) a resposta a necessidades e/ou constrangimentos de algumas famílias (ex: profissões que implicam itinerância ou doenças prolongadas); 9) o apoio aos professores e às famílias na transição digital; 10) o desenvolvimento da literacia digital de professores, pais e alunos; 11) o apoio à atividade pedagógica dos professores e à diferenciação pedagógica; 12) uma efetiva transformação digital.

O recurso digital «Ensinar e Aprender Português-EAP» procura responder a estes desafios, disponibilizando aos professores um recurso de apoio à prática letiva que contribui para a melhoria das aprendizagens, para a organização de respostas adequadas aos ritmos diferentes de aprendizagem dos alunos, para a identificação atempada dos alunos em risco de insucesso na leitura e para a monitorização da sua evolução. Além de assegurar as modalidades de ensino presencial, misto e a distância, este recurso promove a transformação digital e procura, ainda, desenvolver a autorregulação e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, responder aos desafios da equidade e da inclusão e promover a motivação para a leitura.

O desenvolvimento do EAP está ancorado nos princípios que decorrem das teorias comportamentais e cognitivas da aprendizagem e da motivação (Barber & Klauda, 2020) da aprendizagem cooperativa, em particular da tutoria de pares (Fuchs, Fuchs & Burish, 2000) e da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1987). Contempla, ainda, os conhecimentos científicos oriundos da investigação sobre leitura e escrita (McGuinness, 2006; Hoover & Tunmer, 2020; Ripoll, Aguado & Castilla-Earls, 2014) e da sua didática (Morais, 2013; Morais et al., 2012; Soares, 2016, 2017; Camps, 2003; Costa et al., 2010) e os princípios da abordagem multinível (Fuchs, Fuchs, & Vaughn, 2008). Propõe uma avaliação baseada no currículo, que sustenta a diferenciação pedagógica e a inclusão. Adota uma abordagem multinível, operacionalizada através de propostas didáticas destinadas ao ensino universal, acompanhadas de instrumentos de rastreio e de monitorização das aprendizagens, indispensáveis para a organização de respostas individualizadas e diferenciadas, de medidas adicionais e de medidas seletivas.

Os documentos legais emanados do Ministério de Educação, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (M.E., 2018) e o Decreto-Lei nº 54 de 2018, não esquecendo os contributos do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (M.E. 2017), informaram, igualmente, a conceção, a organização e a tipologia de atividades disponibilizadas no EAP, os conteúdos abordados, os recursos de consolidação e de recuperação de aprendizagens, bem como o eixo da avaliação, sempre numa lógica de articulação com a prática docente reflexiva. O plano conceptual do EAP está esquematizado na figura 1.

Figura 1 – Plano conceptual do recurso digital «Ensinar e Aprender Português»



Para atender aos vários desafios atrás descritos e aos dados do conhecimento científico, os conteúdos curriculares são abordados através de sequências didáticas, distribuídas por domínios base. Estas sequências, por sua vez, recorrem a várias estratégias e funcionalidades – que serão descritas na próxima secção – e são complementadas com um conjunto de documentos, em formato pdf (ex. fichas de trabalho, sínteses de conteúdos), que podem ser descarregados e impressos.

Operacionalização

Como tornar a aprendizagem da leitura e da escrita uma atividade agradável?

João de Deus afirmava que deveria haver uma maneira de ensinar a ler tão agradável como a que os pais usam para ensinar a falar. São dele estas palavras, escritas em 1876 «... enquanto o ensino da palavra falada é o encanto de mães e filhos, o ensino da palavra escrita é o tormento de mestres e discípulos» e continuava «há-de haver meio fácilimo, grato, universalmente acessível, de espalhar essa arte» (Cartilha Maternal, 1876: 10). Um dos desafios que, como investigadores na área da leitura, sempre esteve presente nas tentativas de transposição da teoria para a prática pedagógica foi o de encontrar uma maneira de tornar a aprendizagem da leitura, que é difícil e exigente, numa atividade desafiante e intrinsecamente motivada. Uma das formas encontradas foi a de criar um conjunto de personagens que encarnassem os diferentes processos cognitivos requeridos pela leitura (Viana et al, 2018). Este primeiro conjunto de personagens foi reformulado e enriquecido e constitui a Equipa Ensinar e Aprender Português (Ribeiro et al., 2021).

Equipa ALEP - Aprender a ler e a escrever Português

Esta equipa (cf. figura 2) é constituída por oito tutores virtuais e tem como funções: i) apresentar as atividades e/ou apoiar nas diferentes propostas de trabalho; ii) introduzir as tarefas; iii) fornecer explicações sobre diversos conteúdos e estratégias; iv) explicar a utilidade das estratégias sugeridas; v) antecipar as potenciais dificuldades de algumas tarefas e sugerir estratégias; vi) ativar conhecimentos prévios necessários à realização das tarefas; vii) incentivar à realização das tarefas; viii) fornecer *feedback* imediato e contingente às respostas dos alunos; ix) fornecer orientações; x) modelar a resolução das tarefas e abordagens de resolução de problemas; xi) sugerir estratégias para a resolução de problemas; xii) ensinar a pensar; xiii) interpretar os erros enquanto dimensão da aprendizagem; xiv) modelar narrativas de sucesso; xv) facultar reforços; xvi) incentivar a perseverança a fim de alcançar sucesso.

Figura 2 – Equipa ALEP - Aprender a ler e a escrever Português



Nota: Da esquerda para a direita: Juvenal Literal, Gustavo Significado, Glória Memória, Conceição Reorganização, Angelina Ensina, Vicente Inteligente, Francisca Crítica e Durval Inferencial.

Estes tutores virtuais estão disponíveis para que os alunos ouçam as suas explicações e orientações sempre que quiserem e em função das suas necessidades. Cada aluno pode optar por ouvir, o número de vezes que desejar, as instruções, as explicações ou as atividades de modelagem. Os alunos lidam muito bem com estes tutores, compreendem muito bem os seus papéis e internalizam os elementos essenciais dos seus pensamentos

e ações, chegando a convocá-los quando têm de resolver problemas relacionados com outras áreas de conhecimento, como revela o exemplo abaixo, partilhado por uma professora:

Exemplo 1: Um aluno estava a olhar fixamente as páginas de um livro de matemática. A professora aproxima-se e pergunta-lhe o que está a fazer. O aluno responde: «*Estou a pensar. Este problema é difícil, mas eu sou como Vicente Inteligente, nunca desisto!*»

Este exemplo mostra como estes tutores apoiam os alunos no desenvolvimento de narrativas adaptativas e condutoras ao sucesso. As dificuldades são desafios. Os pedidos de ajuda fazem parte do processo, não são encarados como fragilidades.

A seleção de textos

A experiência anterior no desenvolvimento de programas de intervenção, seja ao nível da compreensão da leitura (Viana et al, 2018), seja ao nível da fluência de leitura (Borges & Viana, 2020), confirmou a importância da seleção dos textos não só para a motivação para ler, mas também em função do seu potencial para desenvolver todos os níveis de compreensão (literal, inferencial, de reorganização e crítica) e o conhecimento do mundo. Assim, além de se ter procedido a uma rigorosa seleção de textos de vários tipos e géneros⁵, cujo potencial motivador foi testado junto de públicos-alvo muito diversos, o EAP conta com contributos originais de vários autores.

Sistema de incentivos e de recompensas

Manter os alunos motivados, nomeadamente em tarefas que são exigentes do ponto de vista atencional e cognitivo é um dos desafios que se colocam aos professores, que sabem, melhor do que ninguém, que a motivação para a aprender é um fator determinante do sucesso escolar. Cientes de que a motivação é alimentada pelas perceções de autoeficácia e que estas, por sua vez, dependem, em grande medida, de experiências de prática eficaz (Bandura, 1987), o EAP inclui *modelagem, feedbacks de suporte, um sistema de estrelas e crachás*, atribuídos em função do desempenho do aluno e, ainda, um *mural*. Os tutores virtuais modelam, vão reforçando os alunos, apontando os seus pontos fortes (nunca os menos fortes), fornecendo orientações para superar o erro e incentivando-os a repetir as atividades propostas. O sucesso da realização de uma atividade é um fator muito importante na manutenção da motivação. Atingir um determinado nível de proficiência numa tarefa dá origem a uma estrela. Por sua vez, um determinado número de estrelas é convertido num crachá, num sistema que, adiando a gratificação (crachá), aumenta a capacidade de pensar a longo prazo (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Se os alunos acabam uma atividade cujo resultado não é suficiente para obter um crachá, podem repeti-la, dando-lhes oportunidade de efetuar com sucesso as tarefas de aprendizagem, constituindo uma abordagem preventiva e/ou de superação de eventuais dificuldades. Contribui, igualmente, para o incremento da atenção e leva o aluno a atribuir os seus resultados ao esforço.

O mural é outra funcionalidade de incremento à motivação. Trata-se de um espaço *online* de partilha de incentivos, de trabalhos e de notícias por professores, pais e alunos, restrito ao grupo turma. Os alunos partilham as atividades realizadas e crachás no mural. Professores e pais podem escrever comentários sobre os mesmos e/ou atribuir um “gosto”. Este conjunto de incentivos tem tido um impacto significativo no envolvimento dos alunos, sendo usado pelos professores para conseguir envolver aqueles que estão menos motivados para aprender a ler e a escrever.

⁵ Nesta seleção houve constrangimentos de vária ordem, dado que nem todas as editoras autorizaram o uso dos textos selecionados, apesar de muitos deles não excederem os 10% da obra; outras solicitaram valores inaceitáveis pelo uso dos mesmos. Estes constrangimentos foram penalizadores para alguns autores e, também, para os alunos.

Estratégias

As tarefas propostas procuram ser desafiantes, obrigando os alunos a pensar e a adotar estratégias de resolução de problemas. O professor e os tutores virtuais constituem andaimes que oferecem ajudas para a resolução das várias tarefas. Todas as atividades propostas têm também como preocupação base o progressivo desenvolvimento da autonomia dos alunos que, em função da autoavaliação das suas necessidades, são incentivados a tomar decisões sobre o trabalho a realizar. São várias as estratégias usadas nas diferentes sequências didáticas. Elas incluem:

- i) Vídeos, de curta duração, nos quais se exemplificam a utilização dos separadores, a execução das tarefas multimédia, as regras de ortografia e de gramática. Os tutores virtuais aparecem nos mesmos com as funções já descritas previamente. Cada vídeo pode ser reproduzido o número de vezes que for necessário, permitindo aos alunos a gestão da compreensão da informação.
- ii) Atividades multimédia – que incluem o conjunto de tarefas que os alunos devem realizar e que asseguram, não só a aquisição de conhecimentos e de competências, mas também a adoção de estratégias de aprendizagem e de organização do pensamento. As atividades são realizadas com o apoio dos tutores virtuais, podendo ser efetuadas de modo individual, ou em pequeno e/ou grande grupo, com a orientação do professor. Sendo, na sua maioria, autoexecutáveis, não subvalorizam o papel do professor, introduzindo mudanças nas práticas pedagógicas que decorrem da adoção de um recurso digital, como suporte ao processo de ensino e potenciando a aprendizagem.
- iii) Instruções para a realização das tarefas – que podem ser ouvidas várias vezes e que foram elaboradas de modo a apontar para objetivos a alcançar, incluindo-se, quando necessário, a antecipação de potenciais dificuldades, acompanhada de propostas de estratégias a usar para lidar com as mesmas. A observação da utilização do recurso EAP tem mostrado que, se alguns alunos apenas ouvem a instrução uma vez, muitos outros recorrem à sua repetição, mostrando a sua utilidade junto dos alunos da educação inclusiva, dos que não têm o português como língua materna e dos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas de atenção.
- iv) Modelagem - A maioria das atividades começa com uma atividade de modelagem, realizada por um ou mais tutores. Esta opção permite não só demonstrar como se efetua uma atividade, mas também como usar, de modo explícito, diferentes estratégias de aprendizagem. Presente nos vídeos ou como animação introdutória nas atividades multimédia, também a modelagem pode ser visualizada o número de vezes que os alunos quiserem.
- v) *Feedbacks* explicativos – À medida que os alunos efetuam cada uma das tarefas recebem *feedback* explicativo, quer estas estejam corretas, quer estejam erradas, visando modelar estratégias para reforçar a abordagem adotada ou para lidar com o erro (ex: reler, atender a determinadas informações facultadas pelo texto). São evitados *feedbacks* de índole avaliativa (ex: estavas distraído; não estavas com atenção), que têm um impacto negativo na motivação, optando-se por *feedbacks* que levem o aluno a pensar sobre a própria tarefa.
- vi) Reforços contingentes – A correção automática das respostas, aliada à disponibilização contingente de reforços (fornecidos nos próprios *feedbacks* e associados a estrelas, que podem ser trocadas por crachás) e à visualização do percurso de realização, potencia a atenção e a motivação dos alunos. Após a finalização de uma atividade (que, geralmente, é composta por várias tarefas), os alunos são informados dos seus resultados com um sistema de estrelas. Quando os resultados são inferiores a 75% de acertos os alunos são convidados a repetir a tarefa. O acompanhamento da implementação deste recurso em vários contextos tem mostrado que os alunos respondem bem a este convite e que procuram melhorar o seu desempenho até conseguir a estrela associada ao sucesso. No final de cada atividade, os alunos têm a opção de sair, avançar, repetir ou partilhar no mural (ver descrição alínea 2.11), estratégias que promovem também a autorregulação.
- vii) Expansão de conhecimentos – Nas atividades propostas no EAP perpassa a preocupação com a expansão do vocabulário e do conhecimento da língua e do mundo, o incremento da curiosidade pela leitura em extensão e a aceitação das diferenças entre culturas e pessoas. Procura-se, também, desenvolver a

literacia digital dos alunos, convidando-os a efetuar pesquisas *online*, enquanto abordagem para expandir o conhecimento do mundo e/ou para encontrar respostas a dúvidas levantadas pela leitura dos textos ou para a elaboração de textos

As sequências didáticas incluídas no EAP

Os conteúdos/atividades de ensino do EAP estão organizados em sequências didáticas, por anos de escolaridade (níveis) e por fases (quando aplicável). Por sua vez, as sequências didáticas incluem um conjunto de tarefas que operacionalizam os diferentes domínios contemplados no EAP (cf. Tabela 1), permitindo assegurar o ensino universal, a diferenciação pedagógica, a recuperação das aprendizagens, o apoio a alunos «em risco» ou com dificuldades na aprendizagem, bem como o apoio a alunos de famílias imigrantes ou enquadrados na educação inclusiva (medidas seletivas e adicionais). Em cada ano de escolaridade encontram-se as atividades específicas para esse ano, mas é também permitido o acesso aos conteúdos dos anos anteriores⁶, pelo que podem ser selecionadas atividades adequadas ao nível específico dos alunos (ou de grupos de alunos) e/ou para rever e consolidar aprendizagens prévias.

Tabela 1 – Sequências e domínios do EAP

Sequências didáticas	Domínios
Aprendo a ler e a escrever	Consciência fonológica
Aprendo a ler e a escrever	Ensino das regras de conversão fonema/grafema e grafema/fonema
Oiço e compreendo	Compreensão oral
Leio e compreendo	Compreensão da leitura
Treino a leitura	Fluência de leitura
Escrevo com o lápis mágico	Ortografia
Penso sobre a língua	Gramática*
Escrevo passo a passo	Escrita compositiva /Produção textual
Leio por prazer	Educação literária

*No 1.º ano de escolaridade, a gramática é incluída na compreensão oral.

Aprendo a ler e a escrever

Este conjunto de sequências, que adota uma designação genérica, operacionaliza os conteúdos de dois domínios: i) consciência fonológica e; ii) regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema.

Consciência fonológica

Integra um conjunto de atividades multimédia, denominado «Bia e Kiko», que tem como objetivo o desenvolvimento da consciência fonológica. Embora as sequências didáticas elaboradas para o ensino das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema dediquem também uma atenção especial a esta competência, poderá haver necessidade de um trabalho complementar a este nível, que é facultado através das propostas apresentadas no separador «Bia e Kiko».

⁶ No 1.º ano de escolaridade não há acesso a anos anteriores, dado que esta ferramenta se destina ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aprendizagem das regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema

Este conjunto de sequências é iniciado por uma apresentação, em formato vídeo, de uma «Breve história da aprendizagem da leitura e da escrita». Neste vídeo é contada uma história sobre como as pessoas, no passado longínquo comunicavam, as dificuldades nessa comunicação e como os fenícios encontraram uma solução que ainda hoje é usada pelas línguas de escrita alfabética. Esta história – original⁷ – é importante não só para mostrar a importância da escrita para a humanidade, mas também para evidenciar a necessidade de atender aos sons que constituem as palavras para se aprender a ler, apoiando a explicitação do princípio alfabético.

Estas sequências didáticas integram ainda um conjunto de atividades multimédia que permitem: i) a identificação de sons da e na fala; ii) a associação dos sons da fala à sua representação através de letras; iii) o ensino das regras de correspondência fonema-grafema e grafema-fonema; iv) consolidação da leitura e da escrita de palavras, frases e pequenos textos. As atividades estão organizadas de modo a que, à medida que os alunos aprendem as regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, comecem também a dar passos para a sua automatização no sentido da leitura fluente e da ortografia correta.

Oiço e compreendo

Atendendo à importância da linguagem oral para a aquisição da vertente escrita da língua (Hoover & Tunmer, 2020; Monteiro & Viana, 2022) a compreensão do texto ouvido é promovida através de um conjunto de atividades multimédia. O aluno pode ver um vídeo ou ouvir ler um texto, aos quais se segue um conjunto de tarefas, apresentadas em formato áudio, que visam guiar a extração de sentido(s). As tarefas assumem uma variedade de formatos, sendo sempre facultado ao aluno um *feedback* explicativo (quer este acerte ou erre) por parte de um dos membros da Equipa EAP.

No 1.º ano de escolaridade, optou-se por incluir o domínio da gramática nas sequências didáticas dedicadas à compreensão do texto ouvido.

Leio e compreendo

De estrutura idêntica à compreensão do texto ouvido, a principal diferença reside na modalidade de apresentação dos textos e das tarefas que são propostas aos alunos. Atendendo à importância dos conhecimentos prévios para a compreensão, a introdução de um novo texto para análise, seja ao nível da compreensão oral, seja ao nível da compreensão da leitura, é sempre precedida de uma atividade multimédia e concluída com sugestões de reflexão e/ou de explorações posteriores. No 1.º ano de escolaridade, a compreensão da leitura é promovida através do completamento de frases e a expansão de conhecimentos é estimulada através de um conjunto de «curiosidades».

Treino a leitura

O progressivo domínio das regras de conversão grafema-fonema e fonema-grafema deve dar lugar à sua automatização. Como tem sido largamente demonstrado pela investigação (N.R.P. 2000; Kuhn, Rasinski & Young, 2018; Borges & Viana, 2020), a leitura terá de efetuar-se de forma automática, a fim de libertar recursos cognitivos necessários para a extração de sentido. As sequências didáticas propostas apresentam um conjunto de atividades multimédia que integram as estratégias que a investigação tem demonstrado serem eficazes na promoção da fluência em leitura (Borges & Viana, 2020; Kuhn, Rasinski & Young, 2018): Modelagem, Leitura em eco, Leitura sombra, Leituras repetidas, Auto e hetero avaliação pós leitura (velocidade, precisão e prosódia), já que o EAP permite a gravação.

⁷ Esta história original é da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada.

Escrevo com o lápis mágico

Este conjunto de sequências didáticas visa consolidar a aprendizagem do alfabeto, das correspondências grafofonêmicas e fonográficas, da escrita de palavras e das regras de ortografia. Numa ferramenta complementar – a Biblioteca dos Truques – estão sintetizadas regras específicas do Português, sempre numa perspectiva de levar os alunos a pensar sobre a língua e a desenvolver o gosto pela sua aprendizagem.

Penso sobre a língua

Neste conjunto de sequências didáticas que operacionaliza o domínio da gramática, as atividades de ensino explícito da língua são propostas a partir dos textos lidos e ouvidos, procurando levar os alunos não só a pensar sobre a língua que falam e em que estão a aprender a ler e a escrever, mas também a desenvolverem o gosto pela sua aprendizagem. No 1.º ano de escolaridade, este conjunto de sequências não aparece autonomizado, mas incluído no domínio da compreensão do oral.

Escrevo passo a passo

O domínio da escrita compositiva é operacionalizado através da construção de projetos de escrita, de acordo com os princípios de produção textual e de ensino da escrita consignados na literatura sobre o tema e que apresentaremos nos parágrafos seguintes.

Em primeiro lugar, a secção *Escrevo passo a passo* envolve atividades relacionadas com a planificação, textualização e revisão, tendo em consideração que estas etapas são fundamentais e não são forçosamente sequenciais, permitindo um *vaivém* característico das produções escritas, que suscitam um nível relativamente forte de controlo e de consciência metalinguística explícita (Camps, 2003). As regras são explicitamente ensinadas e os alunos têm acesso a um conjunto de materiais que permitem a melhoria da qualidade do texto escrito, quer através do *feedback* imediato nas tarefas, quer por meio das releituras posteriores feitas pelos pares, pelos professores ou por outros agentes educativos. Por outro lado, temos presente a importância do *aperfeiçoamento* como uma *operação* essencial na produção e posterior receção (e avaliação) dos textos (Peireira, 2000), permitindo um novo olhar sobre o texto e um nível de clarificação das afirmações e de opiniões expressas.

Para além do ensino destas regras de carácter transversal, existe a preocupação de mobilizar os conhecimentos implícitos dos alunos sobre diferentes tipologias textuais e géneros discursivos (Silva, 2012; Coutinho, 2014), avançando para um nível progressivo de explicitação de regras de construção textual decorrentes dos protótipos subjacentes. Seguimos a proposta de classificação prototípica de Adam e Lorda (1999) – tipos narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo e dialogal –, ajustando-a às práticas de ensino do 1.º CEB e ao que está consignado nas Aprendizagens Essenciais de Português (M.E., 2018).

Assim, nos dois primeiros anos de escolaridade, o *Escrevo passo a passo* está organizado em três secções: *Escrevo para contar*, *(D)Escrevo* e *Escrevo para informar*. As primeira e segunda secções evocam, claramente, os protótipos narrativo e descritivo. A terceira retoma a tipologia expositiva, quer na sua *vocação* explicativa, quer no anúncio de eventos futuros plasmado em diferentes subgéneros discursivos (Circulares, Notas informativas...) que circulam no universo escolar. Os terceiro e quarto anos mantêm as duas primeiras secções e acrescentam mais duas. Uma tem como título *Narro e descrevo*, trazendo para primeiro plano as frequentes situações em que sequências textuais narrativas e descritivas dialogam num mesmo texto, ilustrando a heterogeneidade composicional (Adam, 2005) típica de boa parte das produções discursivas. A outra, *Escrevo para aperfeiçoar o texto*, evidencia a importância do aperfeiçoamento textual em articulação com as etapas clássicas acima identificadas, bem como a forma como o aperfeiçoamento vai ainda mais além do que as tarefas de revisão.

Os projetos tendem, igualmente, a promover a progressiva autonomia do aluno na produção escrita (Costa et al., 2010), uma vez que, para além das tarefas de modelagem, surgem questões de resposta fechada em que o aluno pode monitorizar a sua progressão, mas também tarefas de produção textual subsequentes que permitem pôr em prática as aprendizagens construídas e solicitar a verificação de professores e outros agentes

educativos. Finalmente, as atividades propostas fomentam a interligação entre diferentes domínios, por exemplo, entre a Oralidade e a Escrita (Marcuschi, 2001), e a interdisciplinaridade característica do 1º CEB, mobilizando conteúdos explorados em outras áreas curriculares, com particular destaque para o Estudo do Meio.

Leio por prazer

Num recurso dedicado à aprendizagem da leitura e da escrita em Português, a educação literária não pode ser resumida à apresentação de textos literários como material de ensino e de aprendizagem da leitura. Assim, no EAP o domínio Leio por Prazer permite o acesso a obras e/ou excertos, lidos por “contadores de histórias” ou por autores de literatura para a infância. São, ainda, incluídas entrevistas a escritores e a ilustradores e apresentados livros, sendo os alunos incentivados a leituras de extensão. Ler e ouvir ler, por pura fruição, sem tarefas associadas, caracteriza as atividades aqui propostas, com alguns autores a deixarem alguns desafios de escrita (facultativos).

Ferramentas adicionais

Biblioteca dos truques

Neste separador são incluídos vídeos explicativos das regras de ortografia e de gramática. Estes vídeos, que podem ser visualizados sempre que os alunos (ou os professores) o desejem, incentivam o prazer da descoberta dos «truques» que os ajudam no percurso rumo à proficiência em leitura e escrita.

Gramática de bolso

Neste separador é disponibilizado um conjunto de documentos descarregáveis, em formato pdf, que sistematizam as regras de ortografia e de gramática.

Relembro o que aprendi

Neste separador são disponibilizadas, a partir do 3.º ano, atividades de revisão de conteúdos.

A avaliação

O EAP inclui ainda a dimensão avaliação, pensada para apoiar a ação pedagógica, pelo que são disponibilizadas provas de rastreio e de monitorização

A aplicar no início do ano letivo, as Provas de Rastreio permitem identificar alunos «em risco» e os domínios do português em que esse risco se verifica, apoiando o professor na adoção de medidas de cariz preventivo, na planificação didática, na diferenciação pedagógica e permitindo uma resposta célere e adequada às necessidades dos alunos, atendendo à filosofia subjacente ao Decreto-lei nº 54 de 8 julho de 2018.

As Provas de Monitorização da aprendizagem, a aplicar ao longo do ano letivo, possibilitam avaliar a progressão do ensino e o efeito das orientações e/ou medidas pedagógicas eventualmente adotadas.

As provas são, maioritariamente, de aplicação coletiva e de cotação automática. Uma vez concluídas, o professor recebe o relatório da sua turma e de cada um dos alunos. A informação é disponibilizada para cada uma das competências avaliadas e para o conjunto de todas as competências, permitindo aceder ao índice de risco acumulado.

Cada professor tem acesso apenas aos resultados dos seus alunos. Os diretores de agrupamento têm acesso aos dados globais do mesmo, facilitando a tomada de decisão sobre políticas de índole pedagógica e sobre a alocação de recursos humanos.

Outras funcionalidades

Tutoriais de apoio para o professor

São disponibilizados aos professores tutoriais (formato vídeo) de suporte à análise dos resultados das provas de rastreio, relativos à estruturação das sequências didáticas e à consulta do histórico das atividades realizadas pelos alunos.

Histórico de atividades

A atividade docente exige a realização de numerosas tarefas incluindo a correção dos trabalhos realizados pelos alunos. O sistema de correção automática do EAP dispensa o professor da realização desta tarefa, com a vantagem de fornecer *feedback* contingente e imediato à realização das mesmas, disponibilizando tempo para outras atividades e para a gestão da heterogeneidade das turmas. A maioria das atividades realizadas pelo aluno é classificada de modo automático, ficando os resultados registados no respetivo histórico. Esta funcionalidade permite ao professor obter informação sobre a evolução na aprendizagem de todos os alunos e sinalizar os que se encontram «em risco». Uma vez que as atividades podem ser efetuadas em diferentes contextos e iniciadas quer por indicação do professor quer por iniciativa dos alunos, a informação sobre o desempenho nas tarefas de aprendizagem está sempre acessível para o professor. Também os encarregados de educação têm acesso ao desempenho do seu educando.

As atividades multimédia, que implicam a resolução de tarefas pelos alunos, foram programadas de modo a incentivá-los a serem perseverantes, não desistindo até obterem sucesso.

Seleção individualizada de sequências didáticas ou de tarefas específicas

Esta é uma funcionalidade muito importante no ensino universal, na gestão do ensino em turmas mistas, na diferenciação pedagógica e no apoio individualizado aos alunos. Na área «Professor», está disponível a funcionalidade *Sugestões do Professor*, na qual este pode criar coleções com atividades relacionadas com os conteúdos do ano letivo para todos os alunos (ensino universal), para grupos de alunos ou para cada aluno individualmente, indo ao encontro de necessidades específicas.

Gravação áudio

Entre as estratégias descritas como eficazes para a leitura precisa, rápida e expressiva, a gravação das leituras em voz alta, efetuadas pelos alunos, é considerada uma das mais poderosas. Constitui uma motivação para ler melhor e permite aos alunos saber em que dimensões precisam de melhorar. Permite, também, que os professores forneçam *feedback* diferido aos alunos. As gravações são acompanhadas de auto e de hetero avaliação, que requerem a pontuação numa escala qualitativa tipo *Likert*, nas dimensões precisão, velocidade e expressividade.

Utilização e utilizadores

O EAP pode ser usado numa situação de ensino presencial, a distância ou misto. Cada professor tem os seus alunos organizados na sua turma natural. Cada aluno tem uma password de acesso comunicada ao respetivo encarregado de educação que pode aceder ao EAP e acompanhar o processo de aprendizagem do seu educando.

Para a sua utilização é necessário ter um computador com acesso à internet. Numa situação ótima, cada aluno terá um computador com acesso à Internet, contudo, é possível usar o recurso numa situação em que apenas o professor tem computador com acesso à internet.

Referências bibliográficas:

- Adam, J-M. (2005). *La linguistique textuelle*. Armand Colin.
- Adam, J-M., & Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Ariel.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social* (3ª Ed.). Espasa-Calpe S.A.
- Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27–34. DOI: 10.1177/23727322198933
- Borges, M., & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes sortudos. Um programa de promoção da fluência em leitura – 2.º ano*. Ministério da Educação-Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. <http://hdl.handle.net/1822/71420>
- Camps, A., Colomer, T., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O., Martínez Laínez, A. M., Milian, M., Ribas, T., Rodríguez González, C., Santamaria, J., Utset, M., Vilà i Santasusana, M., & Zayas, F. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó
- Coutinho, M. A. (2014). Les liages textuels au défi d'une approche descendante. In M. Monte, & G. Philippe (Dir.), *Genres & Textes. Déterminations, évolutions, confrontations* (pp. 269-286). Presses Universitaires de Lyon
- Costa, A., Vasconcelos, S., & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras. Propostas para o ensino da escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. Penso.
- Deus, J. (1876). *Cartilha maternal ou arte de leitura*. Typ. De António José da Silva Teixeira.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(2), 85-91. DOI:10.1207/SLDRP1502_4
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2008). *Response to intervention: a framework for Reading educators*. International Reading Association.
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2020). *The Cognitive Foundations of Reading and Its Acquisition: A Framework with Applications Connecting Teaching and Learning*. Literacy Studies 20. Springer. DOI:10.1007/978-3-030-44195-1_5
- Kuhn, M. R., Rasinski, T., & Young, G. (2018) The best practices in fluency instruction. In L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (6th ed.), (pp. 271-288). Guilford Press.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez.
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Artmed.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- Monteiro, C., & Viana, F. L. (2022). Falar bem para ler bem: investir no desenvolvimento da linguagem para prevenir o insucesso escolar e a exclusão social. In V. W. Pereira, A. P. R. Scherer, R. Gabriel & R. Guaresi (Orgs.), *Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: Contribuições interdisciplinares* (pp. 133-161). Editora Fonema e Grafema. <https://hdl.handle.net/1822/80386>
- Morais, A. G. (2013). *Sistema de escrita alfabética*. Melhoramentos.
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S., & Querido, L. (2012). *Criar leitores. O ensino da leitura para professores e encarregados de educação*. LivPsic.
- NRP -National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 2000. Acedido em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>.

- OECD (2020). *OECD Country Note – Portugal. Study education during Covid-19. Were teachers and students ready?* Paris: OECD Publishing. Acedido em:
<https://www.oecd.org/education/Portugal-coronavirus-education-country-note.pdf>
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Edições ASA.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Ramos, R., Cadime, I., & Santos, S. (2021). Ensinar e Aprender Português: a digital resource for learning to read and write. *Proceedings of Edulearn2021 Conference* (pp. 9043-9247).
[DOI: 10.21125/edulearn.2021](https://doi.org/10.21125/edulearn.2021)
- Ripoll, J. C. S., Aguado, G. A., & Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: a systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34(1), 17-31.
[DOI: org/10.1016/j.rlfa.2013.04.006](https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.04.006)
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Edições Almedina/CELGA.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. Contexto.
- Soares, M. (2017). *Alfabetização e letramento* (7ª Ed.). Contexto.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional* (5ª Ed). McGraw-Hill.
- Varela de Freitas, C. M. (2020). Como o sistema educativo português respondeu à Covid-19: Os factos, as respostas e o futuro. *Revista de Estudos Curriculares*, 11 (2), 43-70.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2017). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica* (2ª ed.). Almedina.
<http://hdl.handle.net/1822/11219>