



QUE IDENTIDADE(S)?

Currículo, Práticas e Formação Docente

Livro de Atas

1.º Seminário - O 1.º Ciclo do Ensino Básico



P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

**1º
C
EB**



LEITORES SORTUDOS: UMA PRÁTICA DIFERENCIADORA DE FLUÊNCIA LEITORA NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Bianca Almeida

Colégio Novo da Maia | bianca.almeida@colegionovodamaia.pt

Inês Lopes

Colégio Novo da Maia | ines.lopes@colegionovodamaia.pt

Pedro Ribeiro

Colégio Novo da Maia | pedro.ribeiro@colegionovodamaia.pt

Daniela Gonçalves

Escola Superior de Educação da Paula Frassinetti; CEDH da UCP;

Colégio Novo da Maia | dag@esepf.pt

"Professora, o meu filho não consegue ler bem!"

"Professora, sei que há meninos que já leem e o meu ainda não consegue ler..."

"Professora, podes chegar aqui? Não consigo ler estas palavras."

"Professora, o que diz aqui? Não consigo ler!"

RESUMO: São estas (e tantas outras) as palavras que, após o estudo das primeiras letras do alfabeto, vamos ouvindo nas salas de aula e nos encontros, mais ou menos formais, que temos com as famílias dos alunos do 1.ºano de escolaridade.

A fim de harmonizar este processo de interiorização de processos de descodificação fonológica, que conduzirão os alunos ao processo de mobilização de competências com vista à fluência leitora, promovendo aquisição de hábitos de leitura no quotidiano, tendo em conta o Plano Nacional de Leitura, concebemos, para o primeiro ano um pequeno livro de leituras que consiste na dinâmica "Leitores Sortudos". Este recurso consiste na compilação de frases variadas, com incidência no fonema abordado semana a semana. Em cada semana, os alunos realizam a leitura, em família, de quatro frases variadas.

Cada familiar ouve a leitura das frases e regista um comentário sobre a mesma. São registados cinco comentários referentes a cinco leituras diferentes. Após esta atividade, e ainda na mesma semana, os alunos fazem no seu livro de leituras a ilustração da frase que preferiram ler. No início da semana seguinte, o professor recolhe e analisa todos os livros de leitura, pedindo aleatoriamente alguns alunos para efetuarem a leitura de algumas das frases e atribuindo um carimbo àqueles que cumpriram, na íntegra, com a tarefa semanal. Este carimbo consiste na letra inicial de uma palavra ou expressão em inglês (W de "Well Done", G de "Good Work", F de "Fantastic, entre outros). Articulamos, assim, esta dinâmica com a vertente da promoção do bilinguismo, presente no projeto da instituição educativa na qual implementamos o projeto.

Deste modo, apresentar-se-ão resultados preliminares desta dinâmica promotora da interação escola-família (Viana *et al.*, 2010; Viana e Borges, 2016) e, ao mesmo tempo, o modo como todos os agentes de desenvolvimento e formação do aluno se colocam ao serviço da aprendizagem da leitura e escrita. Por outro lado, destacaremos o modo como o projeto, "Leitores Sortudos", reforça as competências no domínio da leitura

e como todos os implicados cooperam entre si, respeitando o ritmo, as especificidades e, sobretudo, o estilo de aprendizagem de cada aluno que, dentro daquele que é o “seu tempo”, conseguirá, mais tarde ou mais cedo, ler fluentemente, dando resposta aos pressupostos da recente legislação relativa à educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

PALAVRAS-CHAVE: Leitores; fluência leitora; processo de aprendizagem; escola-família.

“Teacher, my son cannot read well!”

“Teacher, I know there are boys who already read and mine still cannot read ...”

“Professor, can you get here? I cannot read these words.”

“Teacher, what are you saying here? I cannot read!”

ABSTRACT: These are (and many others) the words that, after studying the first letters of the alphabet, we listen in the classrooms and meetings, more or less formal, that we have with the families of students in the first year of school. In order to harmonize this process of internalization of processes of phonological decoding, which will lead the students to the process of mobilization of competences with a view to reading fluency, promoting the acquisition of reading habits in everyday life, taking into account the National Reading Plan, for the first year a small book of readings consisting of the dynamic “Lucky Readers”. This resource consists of the compilation of different phrases, with incidence in the phoneme approached week by week. Each week, the students read in the family four different sentences. Each family member hears the reading of the sentences and records a comment about it. Five comments on five different readings are recorded. After this activity, and in the same week, the students make in the book of readings the illustration of the phrase they preferred to read. At the beginning of the following week, the teacher collects and analyzes all the reading books, randomly asking some students to read some of the sentences and assigning a stamp to those who have fulfilled in their entirety the weekly task. This stamp consists of the initial letter of a word or phrase in English (W of “Well Done”, G of “Good Work”, F of “Fantastic, among others). We thus articulate this dynamic with the bilingualism promotion aspect, present in the project of the educational institution in which we implement the project. In this way, preliminary results of this dynamic of the school-family interaction will be presented (Viana *et al.*, 2010; Viana and Borges, 2016) and, at the same time, the way in which all the agents of student development and formation are at the service of reading and writing. On the other hand, we will highlight how the “Lucky Readers” project reinforces reading skills and how all those involved cooperate with each other, respecting the pace, specificities and, above all, the learning style of each student. , within what is “his time”, will be able, sooner or later, to read fluently, responding to the assumptions of the recent legislation on inclusive education (Decree-Law No. 54/2018, July 6).

KEYWORDS: Readers; reading fluency; learning process; school-family.

1. BINÓMIO ESCOLA-FAMÍLIA COMO FATOR POTENCIADOR DO SUCESSO DOS ALUNOS

O conceito de educação caracteriza-se por ter várias definições, embora, as definições defendidas pelos diferentes autores versem sobre a ideia “ de educação como uma caminhada de aperfeiçoamento, que os membros de uma comunidade realizam com a ajuda e o apoio de outros membros” (Amado, 2009, citado por Gonçalves, 2010, p. 75-76).

O processo educativo envolve, simultaneamente, uma componente intrativa/autoeducação e outra interativa/heteroeducação. Se, na autoeducação, o sujeito é capaz de desenvolver as suas competências cognitivas, morais e comportamentais, tornando-se, assim, um ser autónomo e integrado na sociedade, na heteroeducação há uma aquisição e/ou melhoria das aprendizagens já adquiridas pelo educando, orientadas por agentes educativos como a família, escola, grupo de amigos, comunidade, entre outros (Cabanas, 2002).

Pressupondo a perspetiva heteroeducativa, torna-se cada vez mais premente a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. A escola revela-se complemento da família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos. Uma vez que a educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente, a escola não se deve dissociar da família nem a família deve pôr a escola de lado. As duas interligam-se, na tentativa de alcançar um maior objetivo, um melhor futuro para os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

Citando Diogo (1998, citado por Picanço, 2012, p.3) nos últimos tempos, a relação entre a escola e a família tem vindo a alterar-se, “evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável”.

Este binómio escola-família constitui, nos dias de hoje, a chave para o sucesso educativo do aluno. Este conceito verifica-se, geralmente, quando um aluno realiza o percurso escolar com maior ou menor dificuldade. Já o termo insucesso educativo é utilizado no processo de ensino-aprendizagem, caraterizador de um fraco rendimento escolar do aluno e a dificuldade que este tem em aprender (Alves, 2010). Verificando-se uma situação de insucesso escolar, e para Peixoto (1999, p.68), “este ultrapassa a questão da reprovação, podendo haver insucesso mesmo que um aluno seja aprovado, pois ‘insucesso escolar’ significa também rendimento abaixo das possibilidades do estudante”. Geralmente, situações de insucesso educativo são analisadas como o espelho do disfuncionamento entre o aluno, a família, os programas curriculares e os professores (Roazzi e Almeida, 1998, p.53).

Por tudo isto, o próprio Ministério da Educação (ME) enfatiza a importância de ser promovido o contacto e cooperação entre família e as instituições escolares, já que estes dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois

(ME, 1997, p. 43). Ramiro Marques (2001), complementa esta ideia dizendo que “não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos”

Atendendo à validade desta premissa, a relação entre a família e a escola “tem tanto de inevitável como de construído” (Alarcão, 2006, p.154), devendo desenvolver um elo de ligação que seja motor do desenvolvimento da criança, onde cada parte tenha “papel e regras que o regem negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes” (Sarmiento e Marques, 2002, p.47).

Com o avançar dos anos, a evolução da nossa sociedade e a revolução na hierarquia de valores preconizados nos nossos dias, torna-se premente imputar às famílias o dever da cidadania, com consciência de que necessitam participar regular e ativamente na vida escolar das suas crianças, fomentando o seu sucesso escolar. Diogo (1998, citado por Zenhas, 2006, p. 23) suporta esta premissa afirmando que “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem”, enquanto Tavares e Alarcão (1992, p.145), afirmam que a família é um dos “principais fatores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem”. Resta, por isso mesmo, aos educadores/professores promoverem uma mais estreita ligação das famílias ao contexto educativo da criança, incrementando a comunicação entre a escola e a família, através de um envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, tanto em contexto escolar como em casa.

2. DEFINIÇÃO E TIPOS DE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO PARENTAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Se, por um lado, são vários os autores que defendem o envolvimento e participação parental no processo educativo do aluno, não é menos verdade que o defendem em moldes distintos. Atentando na perspetiva de Epstein (1984), este autor propõe a existência de um modelo composto por seis formas de envolvimento parental, através das quais a escola, a família e comunidade promovem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas que deve ser visto como um processo uno (Epstein, 1984, citado por Carvalho, 2008, p. 57). Dos vários tipos de relação entre escola e família definidos por Epstein, a nossa atividade enquadra-se no tipo 4: Envolvimento da Família em Atividades de Aprendizagem em Casa, onde a escola orienta a família para a realização de atividades de aprendizagem em casa.

Vários são, também, os estudos levados a cabo que mostram que a relação estabelecida entre a escola e família traz benefícios para o desenvolvimento e o aproveitamento escolar das crianças, assim como para os pais e as instituições escolares. Para Silva (2003), “uma maior corresponsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, traz resultados positivos para estes, para

além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar” (p.28). Mais acrescenta que o envolvimento dos pais na vida escolar dos educandos aumenta a motivação dos mesmos para estudar, dá aos pais maior compreensão do esforço que é feito pelos professores, bem como os ajuda a desempenharem os seus papéis (Marques, 2001). Consequentemente, comunicação entre os pais e os professores será mais positiva (Epstein, 1989).

De acordo com Sousa e Sarmento (2010), existe uma “correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias”, sendo que estudos realizados (...) nas últimas três décadas revelaram que “devido ao envolvimento dos pais na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar” (Marques, 2001, p.19).

3. A APRENDIZAGEM DA LEITURA: UM PROCESSO DE DESCOBERTA DE NOVOS SABERES

Os obstáculos ao sucesso e ao desempenho nas diferentes áreas de aprendizagem, estão, frequentemente associados às fragilidades na leitura e ao nível de literacia dos alunos. Estas fragilidades podem manifestar-se, não só, ao nível da descodificação, mas, sobretudo, ao nível da compreensão e interpretação textuais.

Verifica-se que alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem específicas (DEA), as quais poderão conduzir a alterações mais ou menos incompreensíveis na aprendizagem da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio, bem como noutros aspetos da vida diária, podendo prolongar-se na adolescência e na vida adulta (Ferreira, 2001).

A propósito destas dificuldades, Correia (2005; 2008) refere que dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. Ainda de acordo com o mesmo autor, as dificuldades de aprendizagem específicas podem envolver défices que impliquem problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Mais acrescenta que estas dificuldades não resultam, forçosamente, de privações sensoriais, de deficiência mental, de problemas motores, de défice de atenção, nem de perturbações emocionais ou sociais, podendo, no entanto, ocorrerem em concomitância com estas patologias.

Levando em conta outros autores, como Fletcher, Lyon, Fuchs e Barnes (2007), os mesmos referem a existência de, pelo menos, quatro fatores que adiam o desenvolvimento da leitura, não associados ao nível socioeconómico e etnia do indivíduo. Estes fatores prendem-se com défice na consciência fonémica e no desenvolvimento do princípio alfabético, défice na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação, défice no desenvolvimento e manutenção da motivação

para aprender a ler, bem como a inadequada preparação dos professores.

Por conseguinte, qualquer indivíduo com fragilidades ao nível da consciência fonémica – capacidade para perceber, identificar e manipular os sons (fonemas) – tem dificuldades em relacionar os sons da fala com as letras, tornando os processos de descodificação mais lentos, fazendo da leitura um processo mais moroso e, por conseguinte, atrasando a compreensão textual. De facto, a maioria das dificuldades de leitura pressupõe dificuldades nos processos de descodificação e de reconhecimento de palavras, associados normalmente a défices na consciência fonémica e a atrasos no desenvolvimento do princípio alfabético (Cruz, 2007). Ainda assim, não podemos olhar, apenas, para a consciência fonémica como único entrave para a aprendizagem da leitura, uma vez que esta associa, também, a compreensão do significado dos sons que estão a ser descodificados. Esta competência pressupõe, pelo menos, três princípios: a fluência da leitura, o conhecimento do vocabulário e o conhecimento acerca do conteúdo (Cruz, 2007).

Ao não conseguir extrair o significado do que acabou de ler, o aluno depara-se com uma dificuldade na compreensão leitora, a qual pode levar a um défice no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler (Fletcher, Lyon, Fuchs e Barnes, 2007) e, consequentemente, pode levar a comportamentos de recusa, os quais se irão refletir na aprendizagem da leitura, já que o sucesso nesta tarefa passa pela sua prática sistemática (Ferreira, 2001).

Como anteriormente referido, a falta de preparação dos professores (Fletcher, Lyon, Fuchs e Barnes, 2007) poderá conduzir à desvalorização das primeiras dificuldades apresentadas pelas crianças, dado que aprender a ler e a escrever é uma tarefa complexa. Torna-se, pois, premente, que seja dada a devida atenção às dificuldades iniciais, não só porque o processo de intervenção se revela mais fácil, mas também porque as repercussões sobre outras aprendizagens serão menores, revelando-se necessária uma boa escolha de estratégias para um ensino da leitura eficaz.

Sendo a escola o espaço privilegiado, por natureza, para se aprender a ler, a aquisição das competências da leitura é, quase sempre, resultado de uma aprendizagem formal, onde os alunos adquirem as ferramentas necessárias para o ato de ler.

De acordo com Sim-Sim (1997), a fluência da leitura implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extração do significado do material lido e que, sem esta fluência, não é possível que o leitor possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto. Será, assim, fundamental que o professor faça dos seus alunos leitores fluentes e críticos, capazes de usar a leitura para inferir informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a leitura lhes pode oferecer.

Para Cruz (2007) e Shaywitz (2006), o desenvolver da fluência leitora, necessita de um reconhecimento automático das palavras escritas e que este desenvolvimento depende muito do treino que se faz, uma vez que os alunos adquirem a fluência pela exposição repetida a uma palavra (Shaywitz, 2006).

A fluência da leitura é vista como de capital importância, já que, se for efetuada de forma rápida e precisa, possibilita ao aluno disponibilidade para a compreensão do que lê. Por conseguinte, o ato de ler implica três dimensões importantes: a precisão na decodificação de palavras; o processamento automático e a leitura prosódica. Estes três elementos contribuem para a compreensão do texto (Shaywitz, 2008).

O sucesso na leitura será uma realidade através da promoção de estratégias facilitadoras e adequadas, motivadoras, que levarão a que o aluno se identifique mais com o ato de ler e nele se implique com maior afinco.

Reitera-se, ainda, o papel da motivação como um fator muito importante na aprendizagem da leitura, sendo muito importante o reforço positivo a cada progresso que o aluno faça (Shaywitz, 2008). Através de estratégias adequadas, os alunos com DAE na leitura podem conseguir progressos e atingir a habilidade necessária para ler de forma funcional, impedindo repercussões ao nível das outras aprendizagens académicas (Ferreira, 2004).

4. A DINÂMICA DOS “LEITORES SORTUDOS” – UMA PRÁTICA DIFERENCIADORA NO 1.º ANO

A dinâmica “Leitores Sortudos” foi implementada, ao longo do ano letivo, nas turmas do primeiro ano, num total de 67 alunos.

A cada aluno foi distribuído um livro com frases representativas de cada consoante a ser trabalhada. Estas frases eram lidas durante uma semana. Assim, os alunos poderiam exercer o treino fonológico e de decodificação das letras. Ao mesmo tempo, iam adquirindo a competência leitora e treinando, também competências de escrita, uma vez que a tarefa semanal englobou a leitura e cópia das frases e a ilustração da frase preferida. Paralelamente, os alunos realizaram a leitura para as famílias que, numa tabela presente no livro, registavam os seus comentários à leitura dos alunos.

Todo este processo tinha como alvo primário harmonizar e interiorizar os processos de decodificação fonológica, por parte dos alunos intervenientes, e, ao mesmo tempo, promover rotinas de leitura. Este processo de decodificação fonológica tornou-se mais individualizado, bem como de mais fácil e mais próxima monitorização, uma vez que todos os implicados cooperaram entre si, respeitando o ritmo, as especificidades e, sobretudo, o estilo de aprendizagem de cada aluno que, dentro daquele que é o “seu tempo”, conseguirá, mais tarde ou mais cedo, ler fluentemente, dando resposta aos pressupostos da recente legislação relativa à educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

5. CONCLUSÃO

Esta iniciativa surgiu da nossa consciência de que o processo educativo, sobretudo nesta fase

inicial, assenta, em muito, na fluência leitora dos alunos e na capacidade que essa mesma fluência confere para que os mesmos possam inferir significado das leituras que vão fazendo, quer em ambiente formal escolar, quer em qualquer atividade do seu quotidiano. É, ainda, consensual que a fluência leitora se revela transversal às diferentes áreas do saber, podendo interferir com o sucesso educativo das mesmas.

Sendo este um parâmetro basilar para o futuro dos alunos, e estando eles a calcorrear os primeiros passos da sua vida escolar, é pois necessário conciliar todos os ambientes nos quais se movimentam diariamente, por forma a garantir um ambiente mais favorável à sua aprendizagem. Por conseguinte, e tomando em consideração Reis (2008), " (...) se aprendizagem dos alunos interessa aos pais e aos professores, torna-se necessário que estes três intervenientes do processo educativo, os alunos, as famílias e os professores, deixem que existam genuínas relações de parceria, uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem".

Atendendo ao feedback positivo dos pais, ao empenho e motivação dos alunos e aos resultados conseguidos com a experiência levada a cabo com os alunos do primeiro ano do Colégio Novo da Maia, corrobora-se a ideia de que a colaboração entre a escola e a família pode e deve ser fomentada em prole do sucesso educativo dos alunos. Com esta experiência, provou-se ser possível formar, desde cedo, leitores assíduos, que incrementem a sua fluência leitora pela motivação e acompanhamento que vão sentindo, quer na escola, quer em casa. Mais se percebeu que o resultado deste processo é uma aumento da autoestima e autoconfiança, não só no ato de ler, mas no enfrentar de vários outros desafios que a vida escolar coloca aos alunos, diariamente.

A somar a tudo isto, tanto os professores, como os pais, mas principalmente os alunos tiveram uma maior consciência do desenvolvimento de competências de fluência leitora, de acordo com o estilo de aprendizagem de cada um, como consignado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

| Referências

- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios Familiares*. 3ª edição. Coimbra: Quarteto.
- Alves, C. (2010). *O insucesso escolar em língua portuguesa: um estudo de caso*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Portugal
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação: Concepção antinômica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, S. O. V. (2008). *A participação dos Pais no Jardim-de-Infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique - Universidade Portucalense, Portugal.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*.
- Gonçalves, C.D. (2010). *Sabedoria e Educação. Um estudo com adultos da Universidade Sénior*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

- Peixoto, L.M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga: APPACDM
- Picanço, A. L. B. (2012) *A relação entre a escola e família. As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal.
- Reis, M.P.I.F.C.P. (2008). *A Relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga.
- Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). O insucesso escolar: insucesso do aluno ou o insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60. Acedido em março 27, 2015 em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%2520Leandro%2520RPE%25201\(2\)%25201988.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%2520Leandro%2520RPE%25201(2)%25201988.pdf)
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2002). *A escola e os pais*. Coleção Infans. Maia: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de dificuldades de leitura* (V. Figueira, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. *Interculturalidade e relações de poder*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem. Ciências da Educação XVII. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (1997). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora