

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório Final

**A leitura e a aprendizagem
no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Adriana Rita Fernandes Silva

Coimbra

2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório Final

A leitura e a aprendizagem no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Adriana Rita Fernandes Silva

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Lola Geraldês Xavier e sob a coorientação das Professoras Doutoradas Ana Maria Albuquerque, Maria da Conceição Costa, Maria de Fátima Neves e do Mestre Virgílio Rato.

janeiro de 2015

Texto escrito ao abrigo do novo acordo ortográfico.

Estudar é muito importante, mas pode-se estudar de várias maneiras...
Muitas vezes estudar não é só aprender o que vem nos livros.
Estudar não é só ler nos livros que há nas escolas.
É também aprender a ser livres, sem ideias tolas.
Ler um livro é muito importante, às vezes, urgente.
Mas os livros não são o bastante para a gente ser gente.
É preciso aprender a escrever, mas também a viver, mas
também a sonhar.

(...)

Estudar é escrever um ditado sem ninguém nos ditar;
e se um erro nos for apontado é sabê-lo emendar.
É preciso, em vez de um tinteiro, ter uma cabeça que saiba pensar,
pois, na escola da vida, primeiro está saber estudar.
Contar todas as papoilas de um trigal é a mais linda conta que se pode
fazer.
Dizer apenas música, quando se ouve um pássaro, pode ser a mais
bela redacção do mundo...
Estudar é muito
mas pensar é tudo!

J. C. Ary dos Santos

Resumo

Este relatório pretende descrever o meu percurso enquanto estagiária em dois contextos diferentes: 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Foi elaborado como parte integrante da unidade curricular de Prática Educativa, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Para a construção deste relatório final foram consideradas três partes. Na primeira parte será apresentada uma investigação sobre a relação entre os hábitos de leitura no 1º ano de escolaridade e a literacia emergente, através da análise dos dados recolhidos por inquérito e do aprofundamento do que é, afinal, a literacia emergente.

A segunda parte do relatório é constituído pelas experiências vivenciadas no contexto do 1.º CEB, sem esquecer a caracterização da instituição interventiva, a fundamentação das ações tomadas e a reflexão em torno do meu percurso de formação. Por sua vez, a terceira parte vai ao encontro de todos os tópicos abordados na segunda parte, mas no contexto de 2.º CEB, quatro áreas disciplinares distintas: português, matemática, história e geografia de Portugal e ciências naturais.

Palavras-chave: estágio, leitura, literacia emergente, aprendizagem, acompanhamento parental.

Abstract

This report intends to describe my experience as an intern in two different contexts: the 1st and 2nd Grade School Teaching. It was developed as a part of the subject of Educational Practice from the “Mestrado em Ensino do 1^o e 2^o CEB”, at the Escola Superior de Educação de Coimbra. This report will be developed in the three parts described below.

On the first part, I will present an investigation about the relationship between the reading habits of the students in the 1st grade school teaching and their emergent literacy, through the analysis of the data collected by inquiry and the theorization of what the concept of emergent literacy actually means.

The second part of this report will portray the experiences I have lived in the context of the 1st grade school teaching. It will be also mentioned the characterization of the interventional institution, the reasoning behind my actions and decisions and a reflection on my educational path.

The third and final part will focus on the same topics mentioned in the second part but through the context of the 2nd grade school teaching and for different subject areas: portuguese, mathematics, history and geography of portugal and natural sciences.

Keywords: internship, reading, emergent literacy, learning, parental monitoring.

Índice

Abreviaturas	VII
Índice de Quadros	X
Índice de Anexos	XII
Introdução	1
Capítulo I:	7
Componente investigativa: Ler mais para aprender melhor	7
1.1. A relação entre os hábitos de leitura no 1.º ciclo do Ensino Básico e a literacia	9
1.2. Literacia	10
1.3. As características da literacia e as exigências da sociedade atual	13
1.4. Objetivos e opções metodológicas para o estudo da importância dos hábitos de leitura no 1.º CEB	21
1.5. Análise das repostas obtidas pela amostra	24
1.6. A importância do envolvimento parental na criação de rotinas de leitura em idade precoce	29
Capítulo II – Prática Profissional no 1.º ciclo do Ensino Básico	38
1.1. Organização das Atividades de Ensino Supervisionado no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
2. Caracterização do contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
2.1.1. Meio envolvente.....	40
2.1.2. População envolvente e recursos humanos	41
2.1.3. Estrutura de gestão pedagógica	41
2.1.4. Intencionalidades Educativas	44
2.2. A Escola.....	45
2.2.1. Meio envolvente e estrutura física	45
2.2.2. Recursos materiais	46
2.2.3. População escolar e recursos humanos	47
2.2.4. Relações interpessoais e organizacionais.....	47
2.3. A turma.....	48

2.3.1. População escolar interveniente e intencionalidades educativas.....	48
2.3.2. Os professores – Organização das experiências educativas.....	49
2.5. Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
2.5.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
2.6. Experiências – Chave- Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	60
2.6.1. Métodos de aprendizagem inicial da leitura e da escrita - relatos de uma experiência	60
2.6.2. Refletindo sobre os efeitos da utilização de diferentes métodos de aprendizagem inicial da leitura e da escrita	61
2.6.3. Conhecimento profissional adquirido	65
2.7. A utilização de materiais de matemática manipuláveis.....	67
2.7.1. Problema	67
2.7.2. Refletindo sobre os efeitos da utilização de materiais manipuláveis de matemática	68
2.7.3. Conhecimento profissional adquirido	72
3. Reflexão em torno da ação.....	73
Capítulo III – Prática Profissional no 2.º ciclo do Ensino Básico	77
1.1.Caraterização do contexto educativo.....	79
1.1.1. A escola	79
1.1.2. A turma do 5.º A	80
1.1.3. A turma do 5.º C.....	82
2. Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico	85
2.1. Português.....	85
2.1.1. Fundamentação das minhas práticas educativas.....	85
2.1.2. Reflexão sobre as práticas	90
2.2. Matemática	94
2.2.1. Fundamentação das minhas práticas.....	94
2.2.2. Reflexão sobre as minhas práticas.....	101
2.3. Ciências Naturais	103

2.3.1. Fundamentação das minhas práticas	103
2.3.2. Reflexão das minhas práticas.....	106
2.4. História e Geografia de Portugal	109
2.4.1. Fundamentação das práticas	109
2.4.2. Reflexão sobre as práticas	113
Considerações finais	117
Referências Bibliográficas.....	121
Anexos.....	131

Abreviaturas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UE – União Europeia

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

I.E.A. – Internacional Reading Association

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

PISA – Programme for International Student Assessment

IRS – Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PAA – Plano Anual de Atividades

RI – Regulamento Interno

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PT – Projeto da Turma

Séc. – Século

a. C. – antes de Cristo

LP – Língua Portuguesa

NCTM – National Council Teacher’s Mathematics

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

ABRP – Abordagem Baseada na Resolução de problemas

CTS – Ciência/Tecnologia/Sociedade

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

HGP – História e Geografia de Portugal

Índice de Quadros

Quadro 1 - Principais precursores desenvolvimentais em termos de capacidades e conhecimentos inerentes à literacia emergente (Gomes & Santos, 2005)

Quadro 2 - Distribuição dos pais dos alunos pelos diferentes níveis de habilitações literárias.

Quadro 3 - Efeitos sentidos devido ao nível elevado de escolaridade dos pais no envolvimento parental (Salgado, 2011, adaptado).

Índice de Anexos

Anexo 1 – Inquérito “Hábitos de leitura”

Anexo 2 – Gráficos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27.

Introdução

É no desfecho deste último ciclo, que é o Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, que nos é proposto a realização do relatório de estágio, que irá sintetizar todo o trabalho no terreno. O grande objetivo deste modelo de formação remete para o uso e proveito de diversas estratégias e meios de observação em contextos educativos, de forma a construir conhecimento e conseqüentemente adquirir alguma experiência.

Inicialmente, a organização do estágio em 1.º ciclo partiu da composição de grupos de 3 elementos. O grupo ao qual pertencia ficou inserido no Agrupamento de escolas de Coimbra, no período entre 14 de outubro de 2013 a 7 de janeiro de 2014. A turma de 1.º ano, na qual o grupo interveio, era composta por um total de 26 alunos, todos com 6 anos de idade. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 8.º - 1986, p. 7) o primeiro ciclo é globalizante, “da responsabilidade de um professor único, que pode ser o coadjuvado em áreas especializadas”, assegurando, às crianças, quer sejam portadoras de necessidades educativas especiais ou não, o desenvolvimento de condições adequadas à aprendizagem e ao pleno aproveitamento das suas capacidades. Segundo o artigo 7.º (1986, p. 7) da mesma lei, é objetivo do docente do ensino básico, o que se revelou ser o objetivo fulcral da minha ação pedagógica, “assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”.

No contexto de 2.º CEB fui inserida numa instituição semiprivada situada no centro de Coimbra. Esta instituição recebeu o grupo, desta vez de 4 elementos, em turmas de 5.º e 6.º anos. No ensino de história e geografia de Portugal lecionei numa turma de 24 alunos do 5.º ano de escolaridade, por sua vez, nas restantes áreas disciplinares – ciências naturais, português e matemática – intervim numa turma também de 5.º ano, formada por 23 alunos. O período interventivo decorreu de 26 de fevereiro a 29 de maio de 2014.

Para uma melhor preparação do relatório de estágio, foi solicitada a elaboração de *dossiers* para reunir primeiramente toda a informação relativa a caracterizações dos contextos, as fundamentações, as planificações, as experiências-chave e, conseqüentemente, diários de bordo. Estes *dossiers* seriam, assim, um

esboço para a realização adequada deste relatório que se dividirá em partes. A parte I relaciona-se com a Investigação Pedagógica, onde se pretende descobrir uma problemática, a sua pertinência e explicação, bem como uma apresentação de resultados e conclusões. Segue-se a parte II que só diz respeito à Prática Profissional no 1.º CEB e a tudo o que se prende com este nível de ensino desde a caracterização do contexto e da turma, à fundamentação da prática letiva, ao relato de experiências-chave e finalizando com reflexão. Por sua vez, a parte III, relativa à Prática Profissional do 2.º CEB, assemelha-se com o capítulo anterior, no aspeto em que se descreve o contexto e a(s) turma(s), fundamenta-se as ações tomadas, recorrendo a diferentes autores e termina-se refletindo sobre as práticas implementadas no terreno. No entanto, existem inúmeras dissemelhanças entre estas duas partes do relatório e, conseqüentemente, entre estes dois ciclos. Uma dessas diferenças diz respeito à oportunidade de poder contactar com contextos completamente diferentes, um deles de carácter público (1.º CEB) e outro de carácter semiprivado (2.º CEB). Da monodocência do 1.º CEB passamos a áreas disciplinares diferentes, com professores distintos entre si e com metodologias próprias. Nesta conformidade, a fundamentação e reflexão, na parte III, foram construídas separadamente, por disciplina. Termina com as considerações finais, que sistematizam as aprendizagens que realizei ao longo do percurso desta prática educativa

A escolha do tema para a investigação, presente na parte I, resultou do estudo ténue da literacia numa das unidades curriculares, intitulada “Áreas curriculares não disciplinares”, deste ciclo de mestrado. A curiosidade acerca deste tema foi surgindo devido à necessidade de alertar para que as conseqüências de baixos níveis de literacia “constituem factores de risco consideráveis para o desenvolvimento de percursos de vida menos favoráveis” (Pocinho, 2007, p.1). A procura por mais informações passou a ser uma constante e ponderei estudar o assunto tendo como amostra a turma de estágio do 1.º CEB. Afinal o que é a literacia emergente? Qual a importância do envolvimento parental e da criação de rotinas de leitura em idades precoces? E como é que estes tópicos (literacia, envolvimento parental e rotinas de leitura) influenciam uma melhor aprendizagem? Estas são algumas das questões relevantes a colocar nos dias de hoje face à importância e à visibilidade que este assunto adquiriu.

Para tentar responder a algumas destas questões, utilizaram-se questionários, compostos por 22 questões em que o tipo de resposta ia variando. Este instrumento de investigação teve como objetivo a recolha de opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada amostra.

A escolha do título deste trabalho passou, inicialmente pela listagem de tópicos que se relacionassem, não só com a investigação, mas com todo o corpo do relatório. No final da realização deste documento, os tópicos que se mostraram mais vigorosos foram “leitura” e “aprendizagem”. A palavra “leitura” porque se relaciona diretamente com a investigação, intitulada “Ler mais para aprender melhor” e, neste sentido, também se relaciona intrinsecamente com a palavra “aprendizagem”. No entanto, “aprendizagem” pode refletir todos os conhecimentos que foram aprendidos pelos alunos através de nós, estagiários e também toda a aprendizagem que se desenvolveu em torno do trabalho no terreno e que nos fez adquirir experiência enquanto futuros docentes.

Capítulo I:

Componente investigativa: Ler mais
para aprender melhor

Capítulo I - Componente Investigativa: Ler mais para aprender melhor

1.1. A relação entre os hábitos de leitura no 1.º ciclo do Ensino Básico e a literacia

O sucesso escolar e o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão, obedecem, maioritariamente, à capacidade de leitura de cada indivíduo (Borges, 1998). Comparativamente ao passado, as exigências literárias da sociedade dos dias de hoje são qualitativa e quantitativamente de nível superior, o que envolve uma maior preocupação com a aprendizagem e desenvolvimento da leitura no período de vida escolar de cada um de nós. Os reduzidos níveis de literacia e os poucos hábitos de leitura não só das crianças, mas dos portugueses em geral preocupam todos nós. Estes valores só poderão ser eficazmente combatidos se for investido um esforço significativo na melhoria do ensino e no desenvolvimento da leitura na escola e não só.

De acordo com os Perfis Específicos de Desempenho do Professor do 1.º ciclo, o docente, no decorrer da sua ação pedagógica “desenvolve nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

O referido perfil de desempenho profissional serve como uma base orientadora para as escolas, pois desenvolver o ensino da leitura implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua, uma sólida compreensão de conceitos subjacentes ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea. Não esquecendo a necessidade de um número elevado de estratégias pedagógicas que devem desenvolver e motivar a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a escrita. Estas duas competências, leitura e escrita, podem-se assumir como usos secundários da língua, não são competências adquiridas espontaneamente como a língua oral, o que

significa que têm de ser ensinadas e posteriormente desenvolvidas para que progrida o gosto pela leitura por parte da criança.

No decorrer da minha ação pedagógica, enquanto estagiária, nomeadamente no 1.º ano de escolaridade de uma escola do 1.º CEB de Coimbra, deparei-me, como é óbvio neste ano de escolaridade, com a aprendizagem do processo de leitura e escrita através de diversas estratégias implementadas tanto pela Professora Cooperante como, mais tarde, por nós, professoras estagiárias. Esta fase do percurso escolar da criança é fundamental para que ela se desenvolva como futura leitora. Para tal, o contacto com livros e tudo o que remeta para a leitura não deve ser só impulsionado no contexto de sala de aula, mas deve ir para além dessas quatro paredes. Surge daqui a minha preocupação em investigar os hábitos de leitura que estas crianças, em idade precoce, já têm, por incentivo da instituição formal de educação e também por incentivo dos próprios encarregados de educação e família próxima da criança. Tenho também presente, como objetivo, com esta investigação, o estudo das relações de literacia familiar partilhadas, fomentadas e presenciadas pelas crianças que, conseqüentemente, se relacionam com os hábitos de leitura.

1.2. Literacia

O termo “literacia”, desenvolvido por Teale e Sulzby (1989), ainda hoje é confundido com “alfabetização”, devido, essencialmente, ao facto de, em Portugal, não existir uma expressão que incorpore o conteúdo e as características de literacia. O conceito foi adotado do termo inglês *literacy* utilizado pelos países anglo-saxónicos, para ilustrar “um *continuum* que envolve desde capacidades mínimas de ler e escrever até uma leitura e escrita que requerem altas capacidades cognitivas” (Reis, 2005, p. 72).

A literacia é, hoje, mais do que nunca, um assunto mundialmente discutido, embora a sua existência remonte aos primórdios da sociedade ocidental. Muitas organizações nacionais (Ministério da Educação, entidades académicas, etc.) e internacionais (UNESCO, UE e OCDE) dedicaram-se ao estudo aprofundado deste tema, com o principal intuito de conhecer a realidade desta carência a nível mundial.

Entre 2003 e 2012, a UNESCO proclamou que esta seria a Década Internacional da Literacia, afirmando que este tema faz atualmente parte de um dos maiores desafios da humanidade a nível global (Balça, 2008).

Num estudo realizado em Portugal, em 1988, no quadro do I.E.A. (Internacional Reading Association) Reading Literacy comprovou-se que “em relação às médias internacionais os bons leitores portugueses do 4.º ano de escolaridade se situam no nível dos valores médios internacionais, o que significa que os bons leitores nacionais conseguem apenas resolver os itens tipicamente de dificuldade média” (Sim-Sim, 1993), colocando Portugal em 25.º lugar, num total de trinta e dois países, em que são avaliados os níveis de leitura de crianças entre os 9 e os 14 anos de idade. A mesma autora, Inês Sim-Sim (2006), afirma que o baixo desempenho da leitura dos alunos portugueses também é refletido em estudos internacionais e comprovado nos resultados das provas de aferição, que vigoraram de 1997 até 2012, levantando muitas interrogações às práticas desempenhadas em sala de aula, sobretudo no 1.º ano de escolaridade, bem como à falta de incentivo da família neste processo da leitura (Sim-Sim, 2006).

Após a reflexão sobre estes dados nacionais, é necessário construir propostas de mudança, começando pelo incentivo à leitura desde cedo, criando hábitos de leitura no seio da família, analisando sempre o contexto social em que a criança está inserida.

O aluno consegue aprender a ler com significado quando apoiado pela família, pois apesar da aprendizagem da leitura se dar segundo orientação escolar, essas aprendizagens ganham mais sentido quando partilhadas com o pai/mãe ou outro familiar próximo da criança. Por isso, as crianças que não podem ter essa ajuda ou partilha são vítimas da desigualdade de oportunidades, segundo a autora Emília Ferreira (1992, citada por Mata, 2006).

Após esta reflexão, o Ministério da Educação, através do organismo do Plano Nacional de Leitura, tomou precauções, implementando estratégias para que este panorama mais cinzento, no que diz respeito à diminuição das taxas de iliteracia¹ na população adulta, sofresse melhorias. Segundo os Censos, desde 1970 até 2011, o

¹ A iliteracia, segundo Filipe Reis (2005), manifesta-se quando um indivíduo não sabe “usar de forma competente a escrita, a leitura e o cálculo na sua vida quotidiana” (Reis, 2005)

analfabetismo, tanto no seu total como seccionado por sexos, tem vindo a diminuir. Em 1970, 25,7% dos indivíduos residentes em Portugal não sabiam ler nem escrever, baixando drasticamente para o valor atual de 5,2% (INEP, 2013). Contudo, não podemos afirmar que não ser analfabeto é sinónimo de possuir um bom nível de literacia. Irrompeu, então, um novo tipo de analfabetismo que denunciava que, apesar do aumento da escolarização e da diminuição da taxa de analfabetismo, existiam inaptidões no domínio da leitura e da escrita. Deste modo, alguns indivíduos, conseguem participar na vida social, de forma limitada, relacionando este com aprendizagens insuficientes, pouco fortalecidas e pouco utilizadas. Segundo Filipe Reis (2005), o conceito de literacia surge, assim, como complemento ao termo “alfabetização funcional” que analisa “as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que o indivíduo assegure o seu desenvolvimento e o da comunidade” (Reis, 2005, p. 76).

Os fatores da iliteracia são imensos, se os antecedentes familiares da população não cultivarem a literacia, esta vai propagar-se às gerações vindouras, ou seja, a transmissibilidade da iliteracia é um fator importantíssimo a considerar. A grande escassez de recursos escolares existente no seio familiar da maioria da população, os contextos domésticos empobrecidos em livros e outros materiais escritos ainda contribuem para as taxas elevadas de iliteracia verificadas em Portugal. De acordo com relatórios elaborados nos países europeus, Portugal destaca-se recentemente com bons exemplos de combate à iliteracia e ao insucesso escolar. Foi provado nesse mesmo relatório que um em cinco jovens europeus, na faixa etária dos 15 anos, apresenta dificuldades de leitura e mais de setenta e cinco milhões de indivíduos demonstram níveis de iliteracia elevados (*Pais&Filhos*, 2012).

Neste momento da minha investigação é pertinente refletir também sobre as diferenças nacionais que se manifestam entre o ensino público e o privado, que mostram que o contexto socioeconómico é mais valorizado do que o que seria suposto. Uma comparação entre o país sueco, um país rico com níveis muito elevados nos testes internacionais que o PISA desenvolve, e o nosso país, que revela índices socioeconómicos baixos e grande seletividade no acesso ao ensino privado, entre os anos 2003 e 2012, evidencia algumas diferenças notáveis. A questão, com que o autor Hugo Mendes (2013) se deparou neste estudo, é que após uma reforma

de 20 anos na educação de ambos os países, existem valores que deveriam ter progredido com os avanços do mundo moderno e globalizado na Suécia e deveriam ter regredido em Portugal. Contudo, não é isto que se verifica. Enquanto na Suécia o sistema educativo é baseado na competição generalizada, no efeito da expansão do sistema de escolas livres, reforçado pela fator local de residência², ao contrário do que era esperado, estes fatores não geraram uma inequívoca progressão nos resultados escolares. Em Portugal, por sua vez, observa-se um sistema desigual, mesmo entre escolas do setor público, se igualado aos índices socioeconómicos da Suécia. Por sua vez, o desempenho dos nossos alunos das escolas privadas seria visivelmente superior ao desempenho dos alunos suecos. Concluimos, então, que esta interpretação dos resultados do estudo PISA significa que os alunos do público e os alunos do privado, no ensino Português, se portam “muito bem”, quando igualados às diferenças socioeconómicas da Suécia. Em suma, Portugal é um país com bons alunos, só que esses bons alunos têm um estatuto socioeconómico e cultural favorável que os faz sobressair, enquanto outros não, fundamentalmente os do ensino público (Mendes, 2013).

1.3. As características da literacia e as exigências da sociedade atual

O conceito de literacia é recente na nossa língua e surgiu como forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita. Não podemos igualar a alfabetização à literacia, tal como já referido. Enquanto a alfabetização se refere ao ato de ensinar e de aprender, a literacia é a capacidade de usar as competências de leitura, de escrita e cálculo. A literacia ultrapassa os rótulos de “analfabeto” e “alfabetizado” e, segundo Ana Benavente *et al.* (1996), a literacia dá “conta da posição de cada pessoa num *continuum* de competências que têm a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais (...)” (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996, p. 4).

² Fator que se torna ambíguo se pensarmos que as escolas livres deveriam ser neutras quanto à segregação residencial e deveriam mesmo evitar que a segregação tivesse impacto na distribuição dos alunos pela rede escolar.

Este conceito abrange, assim, as possibilidades de acesso à informação escrita e, para além disso, a sua integração na vida pessoal e social de cada indivíduo (Sim-Sim, 1999). Para concluir esta mesma ideia da importância do uso das competências, diferenciando o nível de literacia e o nível de instrução, Ana Benavente *et al.* (1996) afirmam que este conceito controverso se pode definir como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se de capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida quotidiana” (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996, p. 4).

Outros investigadores, como Margarida Pocinho (2007), sensibilizam para o impacto das dificuldades da leitura no dia a dia de cada um de nós. A nossa sociedade exige-nos todos os dias atos que preveem em nós determinadas competências como é o caso do simples preenchimento do IRS, compreensão e celebração de um contrato, a escrita de uma carta formal para nos candidatarmos a um emprego, entre outras. Trata-se de situações que se um cidadão não souber ultrapassar tornam-no inferior e desconfiado em relação aos demais (Pocinho, 2007).

Nos anos 80, surgiram muitos trabalhos de investigação que visavam o estudo dos conhecimentos infantis sobre linguagem escrita em fases precoces da aprendizagem. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) dedicaram-se a esse estudo, por exemplo, bem como Gómez Palacio (1982). Nas suas pesquisas descobriram os processos pelos quais as crianças constroem o seu próprio sistema de escrita e de leitura. Estes processos são universais no que toca a escritas alfabéticas e ocorrem antes da entrada para a escola, independentemente dos métodos utilizados pelo educador e posteriormente pelo professor. Inicia-se o processo de escrita com grafismos primitivos (rabiscos ou pseudoletras). Aqui as crianças produzem alguns signos que já não são desenhos, todavia também não são letras convencionais, parecem-se apenas com letras. De seguida, passam pela fase das diferenças entre letras e números, pois a criança começa a notar que existem dois tipos de signos diferentes: as letras e os números. Aqui começa a adquirir as noções de esquerda/direita, paralelamente com a aprendizagem das normas da escrita. Surge a fase da escrita sem controlo de qualidade, como a criança já sabe que para escrever necessita de signos especiais, então o problema passa por saber como escrever

diferentes “coisas”. Normalmente nesta fase, a criança, para escrever à sua maneira ocupa uma página inteira. Na fase das escritas fixas, a criança aqui já escreve qualquer coisa, com normas pessoais, sendo uma escrita única, mas que não permite a comunicação. A criança escreve conjuntos de signos e tem senhas para escrever qualquer coisa imaginável. Passa para as escritas diferenciadas, adquirindo rapidamente novas diferenciações – palavras longas e curtas, letras grandes e pequenas, variando segundo critérios estabelecidos. Surgem ideias muito próprias e interessantes sobre a gramática do escrito. Relaciona a palavra com o tamanho do objeto, ou coloca-lhe mais letras se for grande, pode também introduzir mudanças na variedade e na ordem das mesmas. As últimas três fases são: as escritas silábicas, as escritas silábico-alfabéticas e as escritas alfabéticas. A criança enceta a descoberta de que a nossa forma de escrever não é dirigida por princípios ideográficos, então passa a atribuir um som para cada letra. Cada sílaba é representada por uma letra ou grafia. Posteriormente, a criança atravessa um período em que combina o critério silábico com escritas parcialmente alfabéticas, para finalizar na fase dita normal para qualquer adulto, em que se escrevem todas as letras para representar uma palavra (Curto, 2000).

É do senso comum que a linguagem falada surge de uma forma espontânea com o crescimento da criança em interação com o desenvolvimento psicossocial. Por sua vez, o desenvolvimento da linguagem escrita resulta de um empenho intencional, exigindo uma instrução progressiva, ou seja, uma aprendizagem contínua. Segundo Maria Inês Gomes de Vasconcelos (2001), no meio destas diferenças entre a fala, a escrita e a leitura, as duas últimas competências são as que necessitam de ser aprendidas, logo os aprendizes estão sujeitos a muito mais dificuldades do que em desenvolver a fala, que evolui de uma forma implícita (Gomes, 2001).

É nesta altura, da descoberta da escrita, que surge o conceito de literacia emergente. A criança procura enquadrar-se numa nova perspetiva de abordagem e numa nova conceção do processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita. Segundo estas mesmas autoras, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), este novo panorama da literacia, tinha, como foco principal, o papel atribuído à criança e tinha como base alguns propósitos: antes da criança iniciar a instrução formal, o desenvolvimento da literacia já se desenvolve, pois desde cedo a criança descobre

comportamentos associados à leitura e escrita em diferentes contextos, formais ou informais. Não é pertinente que se defina, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, por parte da criança, que a leitura precede a escrita. Visto que a literacia se desenvolve nas realizações do quotidiano, as funções da literacia são uma componente integrante da aprendizagem sobre a leitura e escrita, bem como as formas de literacia. As crianças não desenvolvem todo o trabalho crítico cognitivo a partir somente dos seis anos, mas sim antes. É através do envolvimento participado que a criança desenvolve a literacia, tanto pode ser em situações de exploração individual como em interação com outros. Apesar do processo de aprendizagem ser constituído por fases, não quer dizer que a criança não possa passar, de modos diversos e em idades diferentes, por essas mesmas fases (Mata, 2006).

Muitos dos propósitos defendidos acima pelos autores Teale e Sulzby (1989) vão ao encontro do termo “reading readiness” que sucintamente se refere à prontidão e maturidade para a escrita. Diferentes autores debatem sobre este tema e sobre as aprendizagens precoces em contexto escolar formal, mas também em ambiente familiar (Mata, 2006).

No ensino formal, têm responsabilidades desde o educador de infância até ao professor do ensino básico e secundário, que devem ser os grandes responsáveis pelo contacto/ensino da leitura e escrita. Todavia, existe uma fase pré-leitora em que a criança contacta com a leitura em situações informais com o auxílio do adulto. Segundo Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1988), a criança deve estabelecer um clima afetivo entre ela própria e o texto com um adulto de permeio, que terá a função de tradutor entre esse mesmo texto e o futuro leitor. A leitura deve ser tida como um momento de sensibilidade e ternura, tendo a criança um espaço e um tempo estipulado para a leitura (Magalhães & Alçada, 1988)

A escolha da terminologia “literacia emergente” surgiu a partir de uma reflexão sobre os dois termos que a compõem. O conceito “literacia” quer enfatizar a relação ativa entre leitura e escrita, focando a influência mútua (Teale e Sulzby, 1989, citados por Mata, 2006). Relativamente ao conceito “emergente”, pretende-se exaltar o processo de desenvolvimento que torna a criança leitora e escrevente, ou seja, tendo em vista determinadas aquisições, em que se vão repensando estratégias e intenções através de processos em que a criança participa ativamente. Sendo assim,

existe um envolvimento precoce da criança na compreensão do funcionamento da língua e das funções da literacia que fazem parte do processo de aquisição da literacia (Mata, 2006).

A literacia emergente, que também pode ser apresentada como literacia precoce, caracteriza-se por ser um processo alicerçado em experiências, procedimentos e interações com a linguagem escrita. Sendo estas experiências e interações tão positivas que permitem o desenvolvimento de competências relacionadas com a fala, com a leitura e a escrita em idades precoces, predominantemente na fase do pré-escolar (Gomes & Santos, 2005).

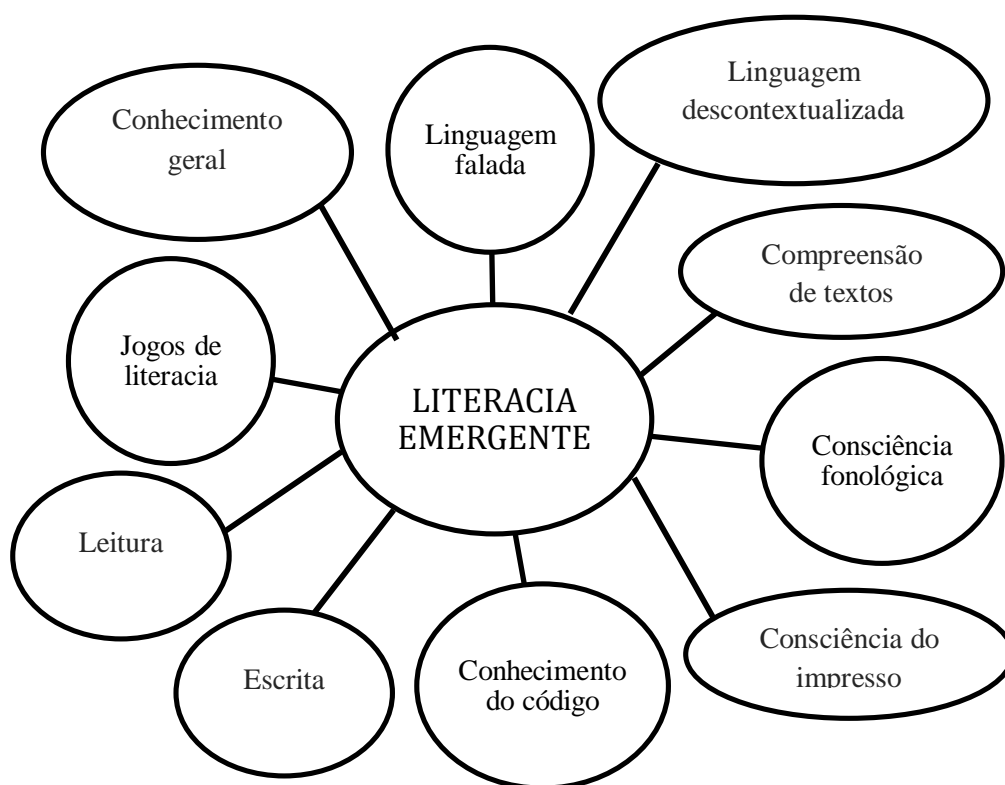
De facto, a literacia emergente ou precoce pressupõe um conjunto de experiências que permitem à criança adquirir consciência do impresso, começar a adquirir comportamentos de leitor e escritor, interpretar, compreender e levantar hipóteses sobre a linguagem escrita e falada e perceber de uma forma inata que se trata de um meio de comunicação vantajoso na sua utilização diária (Gomes & Santos, 2005).

O autor Nigel Hall (1987, citado por Mata, 2006) vem acrescentar, a isto, quatro fatores que considera estarem implícitos no termo “emergente”. Um deles passa pelo facto do termo “emergente” significar que o progresso se dá a partir da criança, ou seja, mesmo que se transmita muita informação à criança, cabe-lhe só a ela o tratamento e retenção dessa informação. O aspeto gradual é outro fator, visto que a literacia ocorre ao longo do tempo. Para tal é necessário valorizar as competências que as crianças já possuem para poderem assimilar e interpretar o mundo que as rodeia. Por último, outro fator não menos importante, é o facto de a criança precisar de contextos favoráveis que proporcionem oportunidades para o envolvimento em genuínos atos de literacia (Mata, 2006).

Inês Gomes e Nelson Lima Santos (2005), que desenvolveram um estudo sobre o tema da Literacia Emergente e os seus “principais precursores desenvolvimentais – conhecimentos, capacidades e atitudes – da literacia”, salientam o seu impacto na aprendizagem da leitura e da escrita”, que deve ter início antes da entrada na escola e fomentada no decorrer do crescimento da criança (Gomes & Santos, 2005, p. 171).

Neste sentido, estes autores construíram um esquema constituído por dez áreas-chave que fundamentam e encorajam a aprendizagem da leitura e da escrita, como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1 – Principais precusores desenvolvimentais em termos de capacidades e conhecimentos inerentes à literacia emergente (Gomes & Santos, 2005)



Nesta análise está bem visível a leitura e a escrita como duas competências que se desenvolvem em função do fomento da literacia emergente. Contudo, todos os outros aspetos desta síntese se relacionam diretamente com a leitura e escrita, que se manifestam, inicialmente, sob a forma de desenho. As crianças em idades precoces, anteriores ou na fase inicial à entrada no ensino básico, incluem nos seus desenhos números, letras ou a sua própria visão de alfabeto. No ponto relativo aos jogos de literacia, esta é uma das estratégias mais eficazes, porque se desenvolvem diversas atividades que fazem sentido para a criança e que, em simultâneo, lhe dá prazer ao realizá-las (Gomes & Santos, 2005).

Com tudo isto, e segundo Lurdes Mata (2006), é pertinente definir oito focos principais onde a literacia está apoiada: “1) cultural, 2) social, 3) concetual, 4) precoce e contínuo, 5) ativo e participado, 6) contextualizado e significativo, 7) funcional e 8) afetivo.” (Mata, 2006: 20)

O processo da literacia está sempre assente num nível cultural, visto que está presente na nossa realidade do dia-a-dia e tem um aspeto convencional, pois modifica-se de cultura para cultura. Deste modo, modifica-se ao nível da simbologia, mas também quanto às funções a que serve. Tal como os autores Chauveau e Rogovas Chauveau (1994, citados por Mata, 2006) afirmam: “é ao respeitar esta convenção [cultural] que cada indivíduo consegue comunicar com o outro, fazer-se compreender e mostrar-se único, servindo-se de uma série de instrumentos comuns (...)” (Mata, 2006, p. 20). Posso, assim, concluir que a literacia depende da construção da identidade de cada indivíduo enquanto leitor, escrevente e conhecedor da sua língua, inserido sempre num meio cultural específico. Deste modo, esta vertente cultural faz com que existam influências não só acerca daquilo que a criança detém, mas também sobre o processo que decorre dessa detenção.

Noutros tempos, a sociedade lidava com a aprendizagem da linguagem escrita como um processo exclusivo da escola, pois esse dever era só do professor que teria competências para tal. Todos os outros intervenientes educativos eram praticamente excluídos desta tarefa. Nos dias de hoje, a componente social no ensino da leitura e da escrita é bastante valorizada, é através de contextos formais e não formais que se apreende a linguagem escrita.

A aquisição e desenvolvimento da literacia é algo que deve ser cultivado, “é uma aprendizagem informal que começa à nascença” e que “é um processo de interiorizar relações sociais” (Reis, 2005, p. 73), dando ênfase à recomendação de hábitos de escrita e de leitura desde os primeiros anos de vida. Hábitos esses que, de acordo com Filipe Reis (2005), a família deve implementar e com os quais a criança deve envolver-se ao máximo (Reis, 2005).

Como resultado das reflexões e experiências que a criança adquire precocemente, vão surgir as primeiras conceções relativamente ao código escrito e ao ato de produzir e interpretar mensagens. À medida que vai interagindo com os outros, vai colocando à prova essas conceções e a partir daí vai eliminando algumas,

substituindo-as e reconstruindo outras. Assim, e segundo a autora Emilia Ferreiro (1988, citada por Mata, 2006), as crianças constroem ideias completamente originais, que refletem sempre uma enorme riqueza na aquisição da literacia. Nunca esquecendo a necessidade de respeitar o ritmo, a lógica e as conclusões da criança (Mata, 2006).

Desde muito cedo que a criança tem contactos informais com a literacia, eliminando, assim, a conceção de que este processo se dá a partir do começo do ensino formal. A família, os pais e os educadores devem ser o apoio à descoberta desta competência, porque a criança desde cedo segue modelos e é nestes indivíduos que a criança constrói os padrões/referências básicas de conduta. Deste modo, é importante que a criança esteja presente em momentos em que se utilizam livros e jornais, percebendo, assim, que este tipo de materiais são lidos e mexidos diariamente em casa (Alvarez, 2000). Por sua vez, o educador/professor tem como função auxiliar a família na descoberta dos livros mais adequados à faixa etária da criança, incentivando os pais a adquiri-los e a lê-los em casa com os seus filhos (Balça, 2008).

Para além da literacia se processar de um modo precoce e contínuo, e segundo o autor Loncar Miller (1998, citado por Mata, 2006), deve também ser fomentada, de um modo ativo e participado, isto é, para se construírem e reconstruírem hipóteses concetuais, as crianças, desde do início da sua vida devem investigar e fazer um uso natural da linguagem escrita, de uma forma mais ou menos lúdica e informal (Mata, 2006). A criança estreia-se a escrever o seu nome próprio e atribui-lhe uma extrema importância. Contudo a criança não se deve limitar a copiar ou a reproduzir aquilo que vê, mas, sim, explorar a linguagem escrita doando-lhe objetivos desde a simples exploração do código escrito até ao uso de funções bem evidentes (Mata, 1998).

Os primeiros contactos da criança com a linguagem escrita desenvolvem-se no quotidiano e progressivamente este processo vai-se tornando motivante e relevante para a criança. Em situações de ludismo, a criança tem a possibilidade de explorar e conquistar o “sentimento de ‘pertença’ – ou de ‘direito’ – desta complexa atividade cultural” (Mata, 2006, p. 22). Assim, podemos afirmar que a criança aprende quando controla o seu conhecimento e tem a plena perceção que o controla.

Alguns autores, como Jacques Bernardin (2001, referido por Mata, 2006), dão relevância ao papel da funcionalidade, na altura em que a criança descobre as utilizações sociais e as funções da linguagem escrita, conferindo à mesma uma indispensabilidade na vida em sociedade. Segundo Chauveau e Rogovas-Chauveau (1989, citados por Mata, 2006), “A apropriação das funções da linguagem escrita parece influenciar a forma como vai decorrer a iniciação formal da linguagem escrita” (Mata, 2006, p. 23). À medida que a criança se envolve com a literacia contextualizada, vai ficar cada vez mais motivada e atenta ao modo como a língua funciona, aos seus constituintes e regras. A autora Emilia Ferreiro (1988, citada por Mata, 2006) também deu o seu parecer sobre o tema e afirma que o processo de ensino da literacia não se deve dar só ao nível concetual e linguístico, mas também a este nível funcional. Assim sendo, a autora contraria a perspetiva de que se deve dar ênfase a exercícios mecânicos, pondo de parte a linguagem e as capacidades cognitivas do que se está a aprender (Mata, 2006).

A vertente afetiva é pouco desenvolvida quando se aborda a literacia emergente, todavia o desenvolvimento de atitudes positivas, “em situações funcionais, como todas as que surgem no quotidiano da família (recados, listas de compras, instruções, receitas, entre outras) ou em situações de leitura recreativa” (Balça, 2008, s.p.). Outros autores, como Maria Elisa Sousa e José António Gomes (1994), salientam a importância de momentos de leitura antes de adormecer, vistos como um momento de intimidade, como um momento aprazível de exclusividade para com a criança (Sousa & Gomes, 1994).

1.4. Objetivos e opções metodológicas para o estudo da importância dos hábitos de leitura no 1.º CEB

A investigação pedagógica, que levei a cabo, caracteriza-se como sendo trabalhada segundo uma metodologia de inquérito, que consiste em formular diversas perguntas diretamente aos indivíduos, utilizando como instrumento, neste caso, questionários (ver anexo 1). O questionário colocado em prática é composto por 22 perguntas e o modo de resposta vai variando ao longo do instrumento de

investigação. Apresentam-se modos de resposta dicotómica ou lista de respostas, modo de resposta ordenada, escalonada ou espaço-em-branco (Sousa, 2005). Esta investigação pretende estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população. Tem como principal propósito caracterizar os ambientes de literacia, a participação da família nesse processo, na criação de hábitos de leitura e, conseqüentemente, a forma como estes dois se integram nesta turma do 1.º ano de escolaridade.

A amostra desta investigação tem a participação de uma turma de 26 alunos, com o auxílio dos pais ou outros familiares para o preenchimento dos questionários, visto que as crianças ainda não dominam a leitura e a escrita. Devo afirmar que o patamar sociocultural e económico dos alunos e dos que asseguram a educação da criança é bastante elevado. Pode afirmar-se que é uma escola de elite em Coimbra, em que o nível de escolaridade dos encarregados de educação ronda maioritariamente a licenciatura e mestrado, alguns com doutoramento e poucos com menos que o 12.º ano, como se pode ver no quadro 2:

Quadro 2 – Distribuição dos pais dos alunos pelos diferentes níveis de habilitações literárias.

Habilitações Literárias	Frequência	Percentagem
6º ano	1	2%
9º ano	6	11%
12º ano	13	25%
Bacharelato	2	4%
Licenciatura	24	46%
Mestrado	3	6%
Doutoramento	3	6%
Total	52	100%

Pela análise dos valores do quadro 2, pode verificar-se que nesta amostra a categoria representativa é a licenciatura, possuindo 46% dos pais estas habilitações literárias. Segue-se o 12.º ano com 25% dos pais; e o 9.º ano com 11%. O conjunto dos pais com habilitações superiores à licenciatura representa 12% da amostra.

É de salientar que todas as crianças inquiridas frequentaram o pré-escolar pelo menos durante um ano, ainda que a maioria o tenha frequentado pelo período de 3 anos.

Na recolha de dados, o instrumento utilizado foram os inquéritos respondidos pelos pais das crianças, de um modo anónimo, por estas ainda não dominarem a escrita nem a leitura, como já referi. O questionário abordava as práticas e hábitos de leitura das crianças. Através dele poder-se-ia caracterizar a perceção que os pais têm em relação às práticas de literacia desenvolvidas em ambiente familiar. A preocupação na elaboração dos questionários prendeu-se não só com a regularidade com que as crianças contactaram com livros, revistas, etc., mas também os seus pais. Questionei, assim, a frequência por semana com que ambos lidavam com livros; se os pais eram assinantes de alguma forma de divulgação da informação; se existia preocupação em comprar livros para casa, e se não, perceber as razões porque não o fazem. Por outro lado, tentei discriminar quais as atividades preferidas das crianças nestas idades, para poder concluir se algumas atividades já passam pelo processo de leitura.

Em síntese, quis analisar a precocidade, a diversidade e a frequência de práticas de leitura e escrita, de uma forma geral, e também, em específico, da leitura de histórias infantis por parte dos pais. Tentei destacar igualmente as características do ambiente familiar no que diz respeito à variedade e acessibilidade a materiais para leitura.

Em países como os Estados Unidos da América, muitas já são as investigações desenvolvidas no âmbito da regularidade com que as crianças vão à biblioteca (Mata, 2006). Neste âmbito, este estudo não vai ao encontro desta caracterização, porque através do processo de observação, concluímos que as crianças vão a este espaço uma vez por semana, como fazem todas as turmas. Deste modo, optei por estudar a frequência com que a professora se preocupa em fomentar a leitura e a frequência com que as crianças trocam livros entre si, visto existir uma biblioteca dentro da sala de aula, mas que é pouco requisitada pelas crianças.

No que toca ao tratamento de dados referentes ao instrumento utilizado, este foi cotado e analisado, pergunta a pergunta, através do *excel*, partindo da construção

de tabelas e gráficos circulares. Recorri, assim, a estatísticas descritivas para posteriormente poder retirar conclusões.

1.5. Análise das respostas obtidas pela amostra

Nesta turma, existe um maior número de crianças do sexo feminino do que masculino: 17 de um lado e 9 do outro, respetivamente (ver anexo 2 – gráfico 1). Têm todos a mesma idade, 6 anos, ou seja, entraram no 1.º ano de escolaridade com 6 anos e nenhum com 5 (ver anexo 2 – gráfico 2). Algumas das questões elaboradas, fizeram-me pensar se não existiriam diferenças nas respostas dependendo do sexo dos alunos. Após análise verifiquei que existem algumas disparidades que permitem refletir.

Na primeira questão de opinião, todas as crianças afirmaram, através do questionário, que gostam que lhes sejam lidas histórias (ver anexo 2 – gráfico 3) e que também gostam de observar as gravuras/imagens dos livros, isto numa segunda pergunta (ver anexo 2 – gráfico 4). Só a partir destes dados, podemos concluir que existe uma preocupação na leitura de histórias por parte dos pais ou outros familiares das crianças. Este aspeto merece-nos uma atenção particular já que a literatura sublinha bastante esta atividade, não só como uma das mais características na literacia familiar, mas também como tendo grande importância no desenvolvimento de outras competências, relacionando-se diretamente com a aquisição de desempenho da leitura

Num somatório de 26 crianças, uma delas, numa das perguntas, respondeu que nem sempre lhe costumam ler livros (ver anexo 2 – gráfico 5). Não podemos considerar um dado muito relevante, visto que 25 dos alunos afirmaram que é frequente a leitura de livros por parte dos adultos. A leitura de livros é tipicamente um momento positivo de interação entre a família. Se as crianças pedem aos pais para lhes serem lidas histórias, isso significa que se mantêm interessadas, não sentindo a leitura como um aborrecimento.

Relativamente à frequência com que os livros são lidos aos alunos, posso afirmar que apenas um aluno assinalou a resposta há “mais de um mês”,

comparativamente aos 25 alunos que responderam há “menos de um mês” (ver anexo 2 – gráfico 6). Visto que todas as semanas, em contexto de sala de aula, pelo menos uma história é lida como mote para o desenvolvimento do resto dos conteúdos a lecionar nessa semana, esta resposta tem um caráter duvidoso. A criança, aqui, com auxílio do adulto, poderá ter respondido a esta questão com base na leitura que é feita em casa, esquecendo-se por completo das atividades de leitura praticadas em sala de aula. Na pergunta que seria apenas de resposta para quem assinalasse que não lhe seriam lidos livros, este aluno não mostrou a sua opinião. Poderia assinalar desde a opção do preço, até às dificuldades de acessibilidade, tempo e compreensão por parte de quem lê, até à não leitura por parte dos familiares próximos ou mesmo referir outra atividade que não a leitura.

No decorrer do questionário solicitei que os interrogados justificassem por que razão lhes eram lidos livros. Aqui a resposta podia ser assinalada em mais do que uma opção. Obtive 73% dos inquiridos a responderem que era porque gostam e pedem, 24% por incentivo da família e nenhuma resposta assinalada na opção “por obrigação da escola” ou “outra razão” (ver anexo 2 – gráfico 7). Penso que a partir daqui podemos concluir que a grande maioria da turma está motivada para a leitura, não o faz somente porque a família estimula, mas porque já tem gosto por esta atividade de grande importância no seu dia a dia. Deste modo, a iniciativa parte mais dos filhos, embora os pais desempenhem o seu papel relevante sobre este aspeto.

Voltando à frequência de leitura, foi pedido aos alunos que assinalassem o número de livros a que têm acesso durante um mês. Se observarmos os resultados no geral da turma, a maioria, 54%, respondeu mais de 5 livros; 29% assinalou a opção de 3 a 5 livros; 9% assinalou a opção 1 a 2 livros e 8% respondeu que não sabia. Se analisarmos estes valores relativamente ao género, retiramos conclusões diferentes. No campo feminino, 80% respondeu que tem acesso a mais de 5 livros e apenas 20% respondeu que tem acesso de 3 a 5 livros. Por sua vez, os rapazes apresentam 45% a ler mais de 3 a 5 livros por mês; 22% lê uma média de 1 a 2 livros e com o mesmo valor, ou seja 22%, encontram-se os inquiridos que responderam não saber a resposta a esta pergunta. Somente 11% afirmou ouvir ler 5 livros por mês (ver anexo 2 – gráfico 8). Para podermos retirar conclusões relativamente a esta questão, penso que é vantajoso avançarmos para a análise da última pergunta do questionário, em que se

pedia às crianças para marcarem quais as suas atividades preferidas (ver anexo 2 – gráfico 25). Aqui optei também por analisar os dados, separando por géneros. Na ala feminina, 17% afirma que uma das suas atividades preferidas é a leitura (anexo 2 – gráfico 26), contrapondo com os 7% na ala masculina (anexo 2 – gráfico 27). Na visualização de programas televisivos, 12% de alunas assinalaram esta opção e 18% dos alunos respondeu afirmativamente ser esta atividade a preferida. 12% das crianças do género feminino preferiu assinalar a opção jogar computador ou consola, contra os 22% de crianças do sexo masculino a preferir o mesmo passatempo. Partindo para espaços exteriores e brincadeiras ao ar livre, os rapazes perdem percentagem, com 15% face aos 23% na ala feminina. Na prática de desporto, os rapazes sobressaem com valores a rondar os 22%, contra os 12% nas raparigas. No que se refere a trabalhos manuais, que não são muito pretendidos pelos rapazes, observamos um crescimento: com 4% de percentagem, enquanto 14% das raparigas assinalaram esta opção. Já no campo da sétima arte, surge a opção de visualização de filmes com a percentagem de 8% no género feminino e 4% no género masculino. Para terminar, avaliei a aprendizagem de um dado instrumento musical. Apenas 2% das raparigas aprende um instrumento, contra 0% dos rapazes. Só um aluno preencheu o campo correspondente a “outra atividade” com a opção “fazer construções com legos”.

Através desta análise, verificamos que as raparigas preferem atividades que dinamizem capacidades cognitivas, que desenvolvam aprendizagens e convívio, enquanto os rapazes preferem a atividade física ou tudo o que remeta para o campo digital, computadores e consolas. Da observação que retirei do contexto escolar em que pratiquei estágio, pude verificar que cada vez mais vivemos numa sociedade digital, visto que todos os alunos, ou a maioria, possuíam aparelhos como *wii*, consolas, *tablets*, etc. Todos mantinham contacto, talvez até demasiado, com a informação digital. Em épocas festivas era habitual que a oferta de prendas rondasse maioritariamente jogos para todos estes aparelhos.

Continuando a analisar a frequência e acessibilidade a livros, em questões como “quanto tempo dedicas a contactar com livros por semana?” (ver anexo 2 – gráfico 11), existe também uma disparidade em termos de sexo. No que toca ao sexo masculino, 45% respondeu que dedica menos de 30 minutos a esta atividade, 33%

afirmou que dedica mais de uma hora a este contacto e 22% indicou que ocupa mais de 30 minutos com os livros (ver anexo 2 – gráfico 13). No patamar feminino, 59% das alunas perde mais de uma hora a contactar com livros; 35% mais de 30 minutos e apenas 6% responderam menos de 30 minutos (ver anexo 2 – gráfico 12). Daqui, pode-se talvez concluir que o tempo dispensado pelos rapazes a contactar com livros é menor relativamente às raparigas, pois usam mais tempo com outro tipo de atividades, para eles mais interessantes, já referidas em cima.

É importante frisar que, apesar de em algumas questões os alunos responderem que o tempo que dedicam à leitura é menor do que noutros alunos, nenhum em qualquer resposta respondeu “nunca” ou assinalou intervalos de tempo mais morosos, como um ano (ver anexo 2 – gráfico 11).

Relativamente ao ambiente em que a criança vive e se é rodeada por hábitos de leitura por parte dos familiares, decidi questionar se em casa existiriam revistas e jornais. Neste campo, 25 alunos responderam positivamente e apenas um disse que não tinha em casa materiais deste tipo (ver anexo 2 - gráfico 15). Questionei também se os pais assinavam periodicamente alguma revista ou jornal: 65% disse que não e 35% disse que sim (ver anexo 2 - gráfico 15). Questionei igualmente se os pais compravam livros para as suas crianças. Todos os alunos responderam afirmativamente e ainda disseram que 65% comprou o último livro para a criança há menos de um mês; 27% há mais de um mês; 0% há mais de um ano e uma minoria de 8% respondeu não saber (ver anexo 2 - gráficos 17 e 18).

Para usufruto dos próprios pais, 88% afirmou comprar livros e 12% respondeu que não compra (ver anexo 2 - gráfico 19). A partir destes dados, vemos uma preocupação para a sensibilização para a leitura e para o gosto pela mesma por parte dos pais e de outros familiares. A amostra em análise revela famílias com recursos/materiais para promover a leitura e a escrita tanto ao nível dos mais crescidos como das crianças mais pequenas. Para provar melhor estas afirmações, recorri à pergunta “Quantos livros existem em tua casa?”. 37% dos pais afirmaram que teriam em sua casa mais de duzentos livros, 26% afirmou ter de cento e um a duzentos, 18% de cinquenta a cem, 15% de vinte cinco a cinquenta livros e 4% (que corresponde somente a um aluno) respondeu que só teria em casa vinte cinco livros ou menos (ver anexo 2 - gráfico 20). Penso que este último valor é preocupante, pois

no seguimento do questionário, pergunta-se que géneros de livros possuem lá em casa. O rol de livros que poderão existir numa biblioteca caseira é tão vasto que se torna difícil ter apenas vinte cinco livros ou até menos se pensarmos nos manuais escolares, os livros infantis que se vão comprando ao longo do crescimento da crianças e todos os outros livros a que os adultos dedicam algum do seu tempo livre. 13% dos inquiridos responderam ter em casa livros de literatura no geral, com o mesmo valor seguem-se as enciclopédias ou dicionários; 14% respondeu ter livros escolares; com o mesmo valor, de 14%, contestou possuir livros infantis; 8% respondeu possuir livros técnicos e científicos; com o mesmo valor encontram-se os livros de ciências humanas. Uma percentagem de 10% respondeu possuir banda desenhada. Com 8% surge também a poesia; as belas artes ocupam 5% e a opção destinada a outros géneros recolheu a percentagem de 7% (ver anexo 2 - gráfico 21). Observamos que nas casas destes pais há uma grande diversidade de géneros textuais, existindo pelo menos um livro de cada género para consulta de qualquer indivíduo em casa.

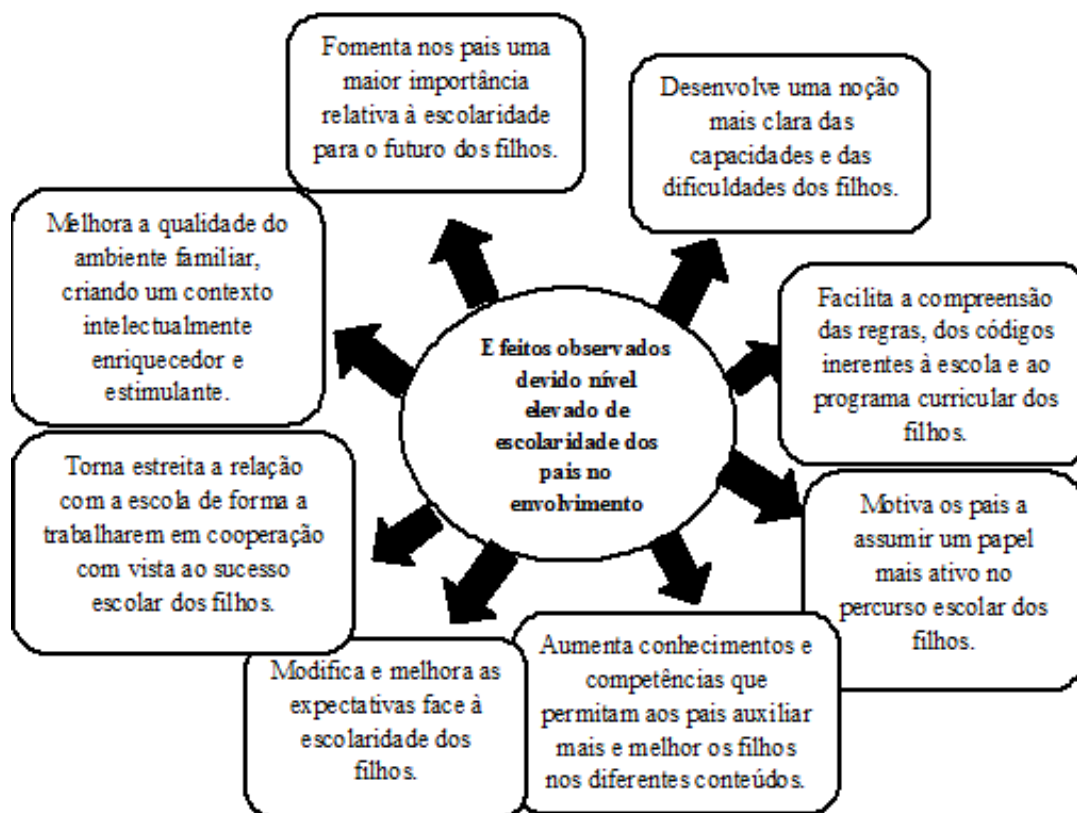
Para analisar o incentivo à leitura por parte da comunidade escolar, mais especificamente da professora e das outras crianças que rodeiam cada aluno, questionei a turma individualmente em relação a conversas ou brincadeiras com as crianças que se relacionem com a leitura de livros. Obtive 65% das crianças a responderem que conversam entre si sobre livros ou recorrem a eles. Por sua vez, 35% respondeu negativamente, ou seja, que nas suas conversas e brincadeiras não recorriam a livros (ver anexo 2 - gráfico 22). Durante as brincadeiras e até nas rotinas diárias, as crianças vão tentando ler alguns suportes, tentam brincar com situações e materiais de leitura, e este é um aspeto bastante positivo a salientar neste questionário. Na pergunta “trocas livros com os teus amigos?”, 23% respondeu “sim” e 77% respondeu “não” (ver anexo 2 - gráfico 23). Com isto, concluímos que pouca importância se tem dado a uma estratégia tão criativa e enriquecedora como a biblioteca da sala de aula, em que se promove a troca de livros entre as crianças. Na pergunta relacionada com a docente, em que se questionava se a professora incentivava a leitura, a maioria, 69%, assinalou a opção “muitas vezes” e 31% respondeu “algumas vezes” (ver anexo 2 - gráfico 24).

1.6. A importância do envolvimento parental na criação de rotinas de leitura em idade precoce

Os pais devem desenvolver a literacia familiar e atribuir uma grande importância à leitura e à escrita. Para tal, os pais ou familiares próximos da criança devem possuir um sentimento de confiança nas suas capacidades enquanto leitores fluentes; devem ter confiança suficiente para descobrir novos suportes escritos; devem sentir-se capazes de acompanhar os filhos nas atividades escolares e também sentirem-se capazes de interpretar textos (Salgado, 2011). Se analisarmos estas potencialidades que os pais deverão ter e refletirmos sobre os resultados presentes nestes questionários, podemos afirmar que o nível sociocultural dos pais ou familiares encarregues da educação da criança é crucial para a criação de hábitos de leitura e consequentemente para o desenvolvimento da literacia emergente.

Existem múltiplas vantagens para o desenvolvimento da literacia e, consequentemente, para a obtenção de bons resultados escolares, quando existe um elevado e enriquecedor envolvimento parental. Deste modo, as crianças que não possuem este envolvimento parental, são crianças que revelam desvantagem face a outras.

Quadro 3 – Efeitos sentidos devido ao nível elevado de escolaridade dos pais no envolvimento parental (Salgado, 2011, adaptado).



A partir do quadro 2 observa-se que quanto mais elevados forem os níveis de escolaridade dos pais, mais benefícios sentem os filhos em relação ao seu percurso escolar. Mais expectativas, mais auxílio em todas as áreas disciplinares, melhores laços familiares, o que se poderá repercutir no percurso escolar dos filhos.

Em suma, o envolvimento parental será tanto maior quanto o nível de escolaridade que os familiares próximos da criança tiverem. Para comprovar estes factos, Lucília Salgado afirma que “pesquisas anteriores demonstraram que pais que provêm de meios desfavorecidos e que possuem baixos níveis de literacia oferecem, com frequência, condições pouco favoráveis em casa para apoiar a aprendizagem dos filhos. Assim, os níveis de literacia dos pais e os ambientes de literacia que estes proporcionam têm uma importante influência no modo como as crianças utilizam e desenvolvem a literacia.” (Salgado, 2011, p. 65).

Outro fator importante a salientar é que a criança se rege por modelos. Desde cedo, a criança imita os comportamentos e atitudes dos adultos que lhes são próximos e por quem ela tem estima. Deste modo, se a criança observar regularmente

que os seus familiares têm hábitos de leitura, que têm autonomia para escolher um livro, para o ler fluentemente, então a criança vai tentar reproduzir o mesmo. Se nós cultivarmos entre a criança vivências positivas, ela vai semear também comportamentos assertivos.

Segundo Lucília Salgado, “sendo a Literacia uma competência que se desenvolve ao longo da vida, importa que o adulto tenha consciência da sua importância para o seu quotidiano e do tipo de utilização que pode fazer (...)” (Salgado, 2011, p. 65). Daqui concluímos que pais com poucas habilitações não irão dar muita importância à literacia e ao desenvolvimento deste processo nos seus filhos. Sendo a literacia uma habilidade crucial nas sociedades contemporâneas, não se deveriam verificar défices nesta competência em diferentes faixas etárias. Estes baixos valores vão influenciar a nossa sociedade em diferentes fatores, entre eles: limitações no acesso à cultura e à informação; maior probabilidade de estar em condição de pobreza e de ter empregos de baixa qualificação; impacto negativo para a família; menor poder social; dificuldades de inserção socioprofissional e dificuldades no agir de forma autónoma (Salgado, 2011).

Filipe Reis (2005), no trecho que escreveu no livro *Diálogos com a Literacia*, coloca o leitor a refletir sobre a frase “Sem envolvimento não há desenvolvimento” (Reis, 2005, p. 76). Este autor expressa no título, da secção do livro “Literacia enquanto Envolvimento”, uma espécie de metáfora entre literacia e envolvimento. Envolvimento esse que valoriza o lado cognitivo, afetivo e emocional do aprendiz, reconhecendo que tal é a base de todas “as aquisições no domínio das competências literácicas” (Reis, 2005, p. 76).

A motivação é um fator importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Através da investigação, que levei a cabo, e de toda a observação inerente à mesma, é-me permitido afirmar que todas estas crianças inquiridas estão motivadas para a leitura, por diversos fatores: ou pelo acompanhamento dos pais e conseqüentemente o fomento de interações entre suportes de leitura/escrita e a família ou pela motivação do contexto de sala de aula. Da motivação advém o prazer ou gosto que a criança retira com as situações de leitura ou escrita, a importância ou valor que dá a esta competência, de leitura e escrita, e o seu autoconceito de leitor/escrevente. A partir deste inquérito é mais perceptível a motivação e

importância da leitura do que da escrita. É possível verificar se uma criança está motivada para a leitura e escrita quando solicita frequentemente leituras em voz alta ou repetidas produções de escrita ou pré-escrita. Esta persistência leva-nos a crer que a leitura e a escrita já são instrumentos que fazem sentido para a criança. A estas manifestações podemos acrescentar a vontade constante de ouvir histórias, de desenhar, escrever, curiosidades sobre as palavras e letras que compõem um texto, o gosto de escutar músicas, poemas, rimas e outras formas de literatura popular, a ânsia de brincar e jogar com a linguagem (Gomes & Santos, 2005).

Devido à escassez de tempo no terreno, no contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico, não me foi permitido acompanhar o desenvolvimento por completo dos processos de leitura e escrita nestes alunos para poder retirar conclusões mais profundas sobre a influência dos hábitos de leitura e, conseqüentemente, o desenvolvimento da literacia nos mesmos. Contudo, pareceu-me enriquecedor acrescentar à minha investigação, dados relativos às classificações do 3.º período desta turma, para poder comprovar que os resultados escolares, não só a português, mas de um modo geral, refletem estes bons hábitos de leitura e o vantajoso envolvimento parental que se verifica com estas crianças.

A maioria da turma, 16 alunos, obteve a classificação de Muito Bom no domínio do Português. O que também verificamos nestes mesmos 16 alunos, é que essa classificação satisfatória se repete nas restantes disciplinas, nem sempre em todas, mas na maioria, concluindo, assim, que o domínio oral e escrito é essencial a qualquer outra área. Tal como afirma Fernanda Leopoldina Viana (2002), o seu frágil domínio pode repercutir-se na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas dos currículos (Viana, 2002). Tendo um desempenho razoável, com a classificação de Bom encontramos 8 alunos, em que os resultados das restantes disciplinas oscilam também entre o Bom e o Muito Bom. Com classificações pouco satisfatórias encontramos dois alunos, que desde o início do ano mostraram bastantes dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. São dois alunos com pouco envolvimento parental. O encarregado de educação de um deles apresenta uma idade avançada e detém uma história familiar um pouco atribulada e numerosa relativamente ao número de filhos de casamentos diferentes. É espantoso o facto do/a seu/ua irmã/ão gémea/o, que se encontra na mesma turma, obter resultados completamente

contrários e bastante satisfatórios em todas as disciplinas. O outro aluno, desde o início do ano letivo, revelou ser bastante carente e demonstrou sempre uma necessidade de afeto. O seu discurso e área de interesse era muito em torno de outro tipo de atividades, nada relacionadas com a escola, mas sim relacionadas com cavalos e agricultura, visto que a sua família teria uma quinta e se dedicaria a este tipo de atividades. Este aspeto leva-me a crer que o envolvimento parental neste caso era pouco incisivo na escola.

Além das implicações no domínio da aprendizagem escolar, ao nível de todas as disciplinas, investigações apontam para que alunos, como os referidos anteriormente, com baixos resultados, tenham implicações negativas noutras áreas, especificamente na autoestima, na perceção de competência e no relacionamento com os outros. Fernanda Leopoldina Viana (2002) conclui dizendo que estes efeitos podem verificar-se a curto ou a longo prazo, podem gerar um ciclo vicioso com efeitos nefastos para o desenvolvimento global do indivíduo e na sua adaptação à vida adulta (Viana, 2002).

Pelo que pude observar no contexto do 2.º ciclo do Ensino Básico, verifica-se um grande número de alunos do 5.º ano que apresentam uma leitura pouco fluente, com paragens mesmo depois de uma leitura prévia e com falhas de compreensão. Não me posso pronunciar com certeza sobre o percurso escolar destes alunos no 1.º ciclo, apenas tive conhecimento de que muitos alunos vinham de escolas privadas de Coimbra. Estas dificuldades deveriam ser diagnosticadas e colmatadas logo no 1.º ciclo com um maior incentivo à leitura e à criação de hábitos de leitura. Apesar de alguns destes alunos manifestarem estas dificuldades não existia insistência, pelo menos no contexto de sala de aula, para que os alunos lessem com maior frequência em voz alta diferentes tipos de textos. A docente parecia revelar maior preocupação na compreensão dos textos por parte dos alunos e, por isso, lia grande parte dos textos trabalhados, em voz alta, sem solicitar grande participação da turma. Com o passar dos anos poderão tornar-se indivíduos com limitações face a uma sociedade com tantas exigências em termos de leitura e escrita.

Em jeito de conclusão é crucial sublinhar que a leitura é uma “atividade indispensável na vida escolar e, provavelmente, é a forma mais válida para consolidar conhecimentos, já que, pela sua própria natureza, exige uma participação

ativa do leitor, permitindo-lhe a reflexão, o confronto e o repensar de opiniões expressas pelo autor desse mesmo texto” (Santos, 2000, p. 15). Com esta investigação demonstra-se a importância que deve ser dada ao envolvimento parental e, conseqüentemente, a criação de rotinas de leitura prazerosa em idade precoce. Estas duas atitudes são a chave para uma melhor aprendizagem em todas as áreas curriculares e uma melhor inserção no mundo atual, porque como afirma Inês Sim-Sim (2002): “A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira” (Sim-Sim, 2002, p. 5). Ao concluirmos este breve estudo é pertinente realçar a necessidade de educadores/professores e pais refletirem e compreenderem a importância de uma eficaz intervenção educativa no âmbito do desenvolvimento da literacia. Como já se afirmou atrás, os problemas precoces de leitura e escrita são vistos como fatores de risco consideráveis no desenvolvimento de trajetórias de vida mais desfavoráveis. Por sua vez, diversos estudos referem resultados bastante mais favoráveis para os indivíduos que receberam o apoio e encorajamento em casa, que foram alvo de intervenções na escola e que, enquanto adultos, foram capazes de escolher ambientes adaptados às suas limitações e às suas capacidades. Baseados nos resultados destes estudos, pais e escola têm sido apontados como sendo os intervenientes com um papel mais determinante na promoção, prevenção e remediação desta competência (Lopes, 2001).

Capítulo II:

Prática Profissional no 1.º ciclo do Ensino Básico

Capítulo II – Prática Profissional no 1.º ciclo do Ensino Básico

1.1. Organização das Atividades de Ensino Supervisionado no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A iniciação à Prática Profissional, realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa: Estágio 1.º CEB. Esta integra, do ponto de vista formativo, três dimensões diferenciadas no que diz respeito aos objetivos e atividades desenvolvidas em cada uma delas: a dimensão da planificação, a dimensão da intervenção e, por último a dimensão reflexiva pós-intervenção.

A dimensão da planificação, segundo Fernando Diogo (1994), “é um instrumento político que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas oportunidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 1994, p. 64). Assim, a planificação refere-se a uma estruturação lógica e fundamentada que “comporta um conjunto de fases (...); seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos, definição de estratégias de ensino; planos de avaliação” (Diogo, 1994, p. 65).

Aquando da elaboração das planificações, após observar, para conhecer a turma onde o grupo ficou inserido, tentou-se que estas planificações incluíssem vários momentos de trabalho, com distintas tarefas em diferentes temáticas. Tendo como base o construtivismo e o encadeamento contextualizado de todas as tarefas, o grupo optou por, nos dois dias interventivos, incidir em todas as áreas disciplinares. No primeiro dia de cada semana abordávamos o estudo do meio, o português e a matemática, na parte de tarde. Contudo nas aprendizagens veiculadas nestas áreas disciplinares surgia sempre a necessidade de recorrer às expressões (musical, plástica ou dramática). No segundo dia interventivo lecionávamos matemática, português e no período da tarde apoio ao estudo e expressões.

Para um professor conseguir assumir as suas experiências em sala de aula como boas práticas, ou seja, para que estas práticas cumpram os objetivos estabelecidos com bons resultados, é necessário definir uma organização eficaz. Uma boa prática depende da qualidade do desenho, ou seja da observação; da planificação, incluindo o estabelecimento de objetivos de acordo com necessidades ou interesses até aos recursos necessários.

Relativamente à dimensão da intervenção em sala de aula, primeiramente, tal como já referi, existiu o processo de observação armada, onde o docente tem de saber, para além de observar, problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas (Estrela, 1990). Para tal, utilizaram-se instrumentos essenciais, entre eles, grelhas de observação e máquina fotográfica. Esta fase prolongou-se durante cerca de duas semanas (quatro aulas). Na fase posterior, a da experimentação, que decorreu durante nove semanas (dezoito aulas), o grupo de estágio, por decisão unânime, optou por sortear a divisão das diferentes áreas disciplinares de modo a que todas conseguíssemos lecionar o mesmo número de horas, passando por todas as disciplinas sem exceção. Todas as intervenções surgiram de um modo contextualizado, seguindo um fio condutor. Nada surgia por acaso, por exemplo se em determinada semana estivéssemos numa época festiva, os dois dias interventivos relacionavam-se com essa mesma época, se logo no primeiro dia surgisse, numa história, uma personagem, ou um objeto importante, esse seria o ponto de partida do grupo para a organização das restantes atividades durante essa semana.

De um modo geral, as aprendizagens que desenvolvemos na turma foram ao nível da aquisição da capacidade leitora e escrita, lecionando alguns dos fonemas. No domínio da matemática as aprendizagens basearam-se na leção de diversos números para a consequente aprendizagem da adição e da subtração. Relativamente às áreas disciplinares de estudo do meio e expressões (musical, dramática e plástica) incidiu-se sobretudo em atividades relacionadas com as épocas festivas que iam surgindo, nomeadamente a lenda de São Martinho e o magusto, o natal e as suas tradições. Também abordamos os dias da semana, estações do ano, rotinas diárias e aniversários. No que toca ao apoio ao estudo, o grupo optou por observar as dificuldades dos alunos, no primeiro dia interventivo para posteriormente organizar as atividades desta área disciplinar. Geralmente, tentava-se variar, se numa semana se incidísse mais no português, neste período de tempo dedicado ao apoio ao estudo, na semana seguinte tentava-se abordar a matemática.

A dimensão pós-intervenção apresenta-se como um caminho obrigatório para os profissionais que querem ver e viver a educação além do que está veiculado e do entendimento do profissional como um mero cumpridor de programas. Esta ponderação acerca do trabalho executado, ajuda os professores a realizar ações bem

fundamentadas e justificadas, teoricamente com o grande objetivo de melhorar futuras dinâmizações de aulas.

Emergiu, assim, o processo de reflexão que engloba três fases cruciais segundo Donald Schön (1992) – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira etapa ocorreu durante a prática e a segunda depois dos acontecimentos no terreno. A reflexão sobre a reflexão na ação permitiu-nos, enquanto profissionais, progredir no nosso desenvolvimento e construir a nossa forma pessoal de progredir. Esta última etapa remete para uma reflexão orientada para a ação futura, compreendendo novos problemas e descobrindo novas soluções. Neste sentido, tive o cuidado de construir uma espécie de diário de bordo, onde todos os dias poderia descrever e refletir sobre tudo o que tinha sucedido, para posteriormente ser mais fácil a elaboração da reflexão das minhas práticas no contexto de 1.º CEB.

Em suma, o professor deve fazer uma reflexão sobre o processo educativo cujo objetivo é fornecer “informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões da sua ação e as consequências dessa ação” levando a uma prática reflexiva e meditativa (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7).

2. Caracterização do contexto de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1.1. Meio envolvente

O Agrupamento de Escolas que inclui a escola de 1.º CEB onde estagiei, estende-se pela margem direita do rio Mondego.

A escola sede do agrupamento foi fundada a 16 de Outubro de 1972. Desconhecem-se ao certo os motivos pelos quais foi escolhido um poeta conimbricense para patrono da escola, no entanto, e uma vez considerado como tal, decidiu a atual direção, desde a sua tomada de posse, conceber a data do seu nascimento, 4 de Março de 1869, como o dia do agrupamento, sendo celebrado por todos os alunos, professores e funcionários.

A Escola Sede, bem como as escolas básicas pertencentes e jardins de infância situam-se na Freguesia de S. António dos Olivais, maior freguesia da região centro e uma das maiores de Portugal.

A população escolar deste Agrupamento é constituída maioritariamente por alunos que residem nos arredores da zona de influência da escola. As escolas que constituem o agrupamento, excluindo uma Escola Básica situam-se numa zona que concentra muitas superfícies comerciais e serviços, ou seja, estas escolas servem uma população maioritariamente urbana.

2.1.2. População envolvente e recursos humanos

Relativamente ao 2.º CEB existem cento e cinquenta e quatro alunos a frequentar o 5.º ano, cento e setenta e sete alunos o 6.º ano, noventa e cinco alunos a frequentar o 7.º ano, oitenta e nove alunos o 8.º ano de escolaridade e noventa e um alunos o 9.º ano. No total existem seiscentos e seis alunos neste nível de escolaridade.

No agrupamento da escola que estagiei, existem também quarenta e cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente ao número de docentes que prestam serviços neste agrupamento, existem cerca de cento e trinta e nove. No que diz respeito ao pré-escolar são conhecidos quatro educadores de infância, no 1.º CEB lecionam trinta e dois docentes. Por sua vez, o 2.º CEB é constituído por trinta e oito docentes. Nos departamentos que correspondem às áreas disciplinares do 3.º CEB, lecionam quarenta e cinco docentes.

Separadamente, no departamento de Educação Especial existem nove professores a exercer funções no agrupamento.

Existem, ainda, no total cinquenta e três elementos do pessoal não docente, distribuídos por Assistentes Técnicos, Assistentes Operacionais e Psicólogo.

2.1.3. Estrutura de gestão pedagógica

Deverá existir uma estrutura fixa, em qualquer instituição de educação formal, composta por um presidente e representantes do pessoal docente, que neste agrupamento é composto por cinco indivíduos, alguns responsáveis pela lecionação

do 1.º e outros do 3.º CEB e ainda uma educadora de infância. Para além desta equipa, este setor é composto por representantes do pessoal não docente.

Relativamente aos representantes dos Encarregados de Educação estão presentes no mínimo um por cada ciclo de ensino, embora alguns possuam dois representantes, é o caso do 1.º, 2.º e 3.º CEB.

Existe um diretor responsável pela estrutura de gestão pedagógica e um subdiretor. Esta direção é ainda composta por três adjuntos.

Cada elemento que compõe este departamento exerce funções/competências distintas. Cabe ao diretor ser responsável pela presidência do Conselho Administrativo (Gestão Orçamental e Financeira); pela coordenação Geral – Definição do regime de funcionamento do Agrupamento; pela representação da Escola e conseqüentemente supervisão na constituição de turmas, dos horários e da distribuição do serviço docente; pela execução do poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente e execução também dos Procedimentos Disciplinares aos alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Relativamente ao subdiretor, este tem o dever de ocupar o lugar de vice-presidente do conselho Administrativo, substituindo o diretor, quando necessário, deve coordenar os serviços de ação social escolar, tem por obrigação organizar os serviços de Bar/Reprografia/Papelaria/Telefone e também os serviços auxiliares de Ação Educativa. É responsável também pela coordenação dos Clubes/ Desporto Escolar e biblioteca, bem como instalações, equipamentos e espaços.

Quanto aos adjuntos que ocupam a mesma posição na hierarquia deste departamento, exercem funções muito semelhantes.

A pessoa encarregue da Gestão Pedagógica e Administrativa deve tratar dos apoios pedagógicos, elaborar os horários, deve também, tal como todos os outros constituintes deste setor, participar na gestão das Instalações, Espaços e Equipamentos.

O segundo adjunto, como referi anteriormente, deve participar também na gestão pedagógica e administrativa, mas especificamente no setor dos alunos e docentes do 1.º CEB e todas as suas funções centram-se nos intervenientes educativos do 1.º CEB.

Por sua vez, o adjunto restante deve executar as mesmas funções que os outros adjuntos.

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas. O presidente e catorze elementos compõem esta estrutura. O conselho é dividido por departamento: departamento do pré-escolar, departamento do 1.º CEB, departamento do 2.º e 3.º CEB.

De forma a que possa existir uma coordenação mais eficaz entre o conselho pedagógicos e os professores do agrupamento, existem mais oito elementos que estabelecem a ligação, entre eles, Coordenador dos professores titulares de turma do 1.º Ciclo, Coordenador dos Diretores de Turma do 2.º ou 3.º ciclos, nomeado pelo Diretor; Coordenador da BE/CRE; representante da equipa de docentes de Educação Especial; representante dos encarregados de educação do pré-escolar e 1.º ciclo a indicar pela escola com o maior número de alunos; representante dos encarregados de educação dos 2.º e 3.º ciclos; coordenador da Equipa de Projetos de Desenvolvimento Educativo e representante do pessoal não docente, nomeado pelo diretor.

Este conselho deverá propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação; promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural, entre outros. Este conselho reúne ordinariamente uma vez por mês.

O conselho administrativo é composto por um diretor, que preside; por um subdiretor e por um adjunto do diretor, por ele designado para o efeito e também o chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua. Cabe a este sector dirigir as competências relativas a orçamentos, despesas e pagamentos. Os seus membros reúnem-se ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente os convoque.

Estas estruturas visam a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas, definidas a nível nacional.

Daqui advém a existência dos departamentos curriculares: departamento de educação pré-escolar, departamento do 1.º CEB, departamento de línguas, departamento de matemática e ciências experimentais e o departamento de expressões.

Compete aos departamentos curriculares (sucintamente e nomeando apenas algumas pontos cruciais): elaborar ou rever o regimento interno; definir as regras de orientação interna e de funcionamento; participar na construção do projecto educativo e do projecto curricular de escola; elaborar e apresentar propostas para o plano anual de actividades.

Quanto ao funcionamento destes departamentos, podemos concluir que os participantes no departamento curriculare de educação pré-escolar e de 1.º ciclo reúnem-se mensalmente, já os participantes dos departamentos curriculares de 2.º e 3.º ciclos reúnem-se em plenário quatro vezes por ano. São consideradas reuniões de plenário do departamento curricular as reuniões entre o coordenador de departamento e os docentes que o integram.

A comunidade envolvente participa de modo ativo na vida escolar do agrupamento. Existem inúmeros protocolos com instituições dentro e fora de Coimbra. É o caso da Escola Superior de Educação de Coimbra, executando estágios e investigações pedagógicas, e a Escola Superior de Educação de Viseu. Ainda dentro de Coimbra, existem parcerias com o Ginásio Faculdade do Corpo, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Coimbra, Escola de Enfermagem Bissaya Barreto, Centro Integrado de apoio familiar de Coimbra, Serviços Municipais de Transportes Urbanos de Coimbra, Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola.

Existem também, segundo o PAA (Plano Anual de Atividades), participações com empresas como Lidl, divulgando boas práticas de higiene alimentar e interpretando a roda dos alimentos.

2.1.4. Intencionalidades Educativas

Um agrupamento tem com principal fundamento dar resposta às necessidades dos seus alunos. Para tal, no início do ano letivo elaboram-se um conjunto de documentos que pretendem que o funcionamento da escola seja proveitoso e que os alunos se sintam confortáveis para aprender. Destaco aqui o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI).

O Projeto Educativo decorrido entre 2010/2013 intitula-se “Cidadania Comvida”. Segundo o PE, este é o resultado das reflexões e resoluções que permitirão assentar e corporizar projetos reais de intervenção perfeitamente adequadas aos contextos imediatos.

O agrupamento dá primazia à celebração de dias como o o Halloween, o Magusto, o Dia Mundial da Alimentação, atividades de Natal, Carnaval e Dia Mundial da Criança. Todas as atividades que se desenvolvem nestes dias são mais trabalhadas ao nível do Pré-escolar e 1.º CEB. Elaboram-se também projetos no decorrer do início do ano. No Pré-escolar pretende-se com estes projetos fomentar as artes e expressões com *ateliers* de pintura, não só direcionados às crianças, mas também aos pais, incentivar a leitura e a Matemática. No 1.º CEB desenvolve-se, com estes projetos, a ecologia e a cidadania, bem como projetos de matemática e de português, envolvendo a leitura de livros. As visitas de estudo são essencialmente a bibliotecas e a monumentos ou instituições dentro do concelho de Coimbra.

No 2.º CEB observa-se uma grande exploração do inglês e da música nas atividades desenvolvidas. Contudo, tal como em todos os ciclos, abordados anteriormente, dá-se muita importância à matemática em atividades como o jogo do 24. Na área do português, há um incentivo ao gosto pela leitura.

Quanto ao Regulamento Interno do Agrupamento, verificamos que oferece todo o tipo de informação relativa ao funcionamento das escolas do agrupamento, por setores e estruturas, denominando as suas competências e funcionamento.

2.2. A Escola

2.2.1. Meio envolvente e estrutura física

O bairro onde se situa a escola, onde intervimos no 1.º CEB, é considerado, hoje, um dos mais ricos de Coimbra. É constituído por zonas comerciais, pavilhões multiusos e muitas zonas residenciais e escolas.

A escola é recente, tendo começado a funcionar no ano letivo de 2011/2012. É constituída por dois edifícios, sendo um destinado para o 1.º ciclo, incluindo salas de utilização comum, como o refeitório, a biblioteca e a sala de professores e, o outro, destinado ao Jardim-de-infância. Os dois estão unidos por um corredor

envidraçado. O edifício principal (destinado ao 1.º ciclo) tem um formato em L aberto e, devido ao número de salas, é composto por dois pisos. No rés do chão situam-se seis salas para as turmas de 1.º e 2.º ano, a Sala Polivalente / Refeitório e a Copa, a Sala de Trabalho dos Professoras e a Sala de Atendimento aos Pais. No 1.º andar existem mais seis salas para o 3.º e 4.º ano, a Biblioteca e a Sala dos Professores. A outra parte do edifício (destinada ao Jardim-de-infância) é constituída por duas Salas de Atividades e uma Polivalente. Por fim, toda a área é vedada para segurança das crianças, tendo uma zona de recreio constituída por um campo de futebol, um parque infantil e poucos espaços verdes.

Relativamente a este ponto, o polivalente foi projetado para funcionar no espaço do refeitório, tendo como consequência não ser funcional pois, é necessário retirar as mesas e cadeiras constantemente. Por outro lado, o alpendre, único espaço disponível no recreio, caso chova, é pequeno para o número de alunos que frequentam a escola, para além do eco que se faz sentir neste local.

No entanto, um aspeto positivo a referir é o facto de o campo de jogos estar vedado, fazendo com que as bolas não saiam daquele local, não interferindo com os alunos que estão fora deste espaço.

2.2.2. Recursos materiais

A escola dispõe de bastante equipamento educativo. O material didático é para o uso de toda a escola, para o utilizar os professores têm de o requisitar com antecedência para que este esteja disponível no dia em que estes precisam. Todas as salas estão equipadas com um computador, um projetor e um quadro interativo.

A biblioteca ainda não tem um número muito elevado de livros, ainda é recente, contudo tem computador e espaços onde se podem realizar teatros e mesas para que possam ser lá realizados trabalhos.

Para as práticas desportivas a escola também tem uma grande variedade de material.

2.2.3. População escolar e recursos humanos

Relativamente ao 1.º ciclo, a escola é constituída por doze turmas, sendo que cada ano é constituído por três turmas. Cada turma tem entre vinte e um a vinte e seis alunos, o que perfaz um total de duzentos e noventa e cinco alunos. De uma forma geral, pode-se dizer que o nível socioeconómico das famílias é médio/alto.

Relativamente ao número de professores, existem neste momento doze professores efetivos no quadro do agrupamento, tendo mais dois de apoio educativo e um de educação especial. Nas AEC's lecionam três professores para cada disciplina, isto é, Inglês, Educação Musical, Atividade Física e Desportiva e Atividades lúdico-expressivas, exceto Educação Moral Religiosa Católica para a qual só existem dois professores. A escola possui seis assistentes operacionais.

O horário de funcionamento da escola divide-se em três partes, a receção aos alunos, as aulas e as AEC's. A escola abre às 8h30, de seguida toca para entrada às 9h00, onde há uma entrada ordenada de todos os alunos no edifício em direção à respetiva sala, sendo uma funcionária a chamar os alunos e a tentar manter a ordem. O período de aulas subdivide-se em três partes. Das 9h00 às 10h30, das 11h00 às 12h30 e das 14h00 às 16h00. No período do almoço, as turmas, previamente, organizam-se por dois turnos, que são rotativos todas as semanas. Por fim, os alunos inscritos nas AEC's terão as respetivas aulas das 16h30 às 17h30.

2.2.4. Relações interpessoais e organizacionais

O clima relacional que se sente na escola é bastante agradável. A relação entre professores é de interajuda, falando sempre entre si sobre questões de prática educativa, as fichas de trabalho que utilizam ou outros materiais. Entre professores e pessoal técnico e auxiliar também se observa cooperação, essencialmente na vigilância das crianças no recreio.

Os professores e os alunos têm uma relação de confiança e de respeito. Os pais demonstram uma relação próxima com os professores e uma grande preocupação com a educação dos filhos, visto que vão regularmente à escola, na hora de atendimento, falar com os professores para obterem informações sobre a evolução dos educandos. Por sua vez, a relação entre os alunos é ajustada à idade, tanto entre

alunos da mesma turma como entre os mais velhos e os mais novos, pois existe o apadrinhamento dos alunos do 4.º para com os do 1.º ano.

Como todos os agentes educativos (não me querendo referir diretamente aos alunos) no interior da escola desempenham um trabalho colaborativo, naturalmente que estes ajudam-se uns aos outros tanto nos recreios, com a vigilância das crianças, como na preparação das festas da escola, onde todos têm a sua função. Em relação às formas de articulação com a comunidade, podemos enumerar as atividades entre a escola e a associação de pais e as festas da escola que estão sempre abertas a quem quiser ir assistir.

Relativamente às reuniões, existe uma reunião de ano, onde se reúnem os professores de cada ano, aqui debatem-se problemas das suas turmas, entre outros assuntos considerados de cariz urgente. Desta reunião é eleito o coordenador de ano.

Existe também a reunião de departamento, nesta estão presentes todos os professores do 1.º ciclo e pretende-se que exista uma partilha de situações e resoluções de problemas. Para além desta, existe ainda a reunião de pedagógico onde estão os representantes de cada ciclo do agrupamento.

2.3. A turma

2.3.1. População escolar interveniente e intencionalidades educativas

A turma, no 1.º ano de escolaridade, como já referimos na parte I, é composta por vinte seis alunos, dos quais nove são rapazes e dezassete são raparigas, todos têm seis anos de idade.

Antes da entrada na escolaridade obrigatória a maioria frequentou o jardim de infância. Verifiquei que todos frequentaram o Pré-escolar pelo menos durante um ano.

O nível sociocultural da turma apresenta-se elevado visto que, a maioria dos pais dos alunos são licenciados, poucos têm o 12.º ano e três possuem o doutoramento, como foi igualmente apresentado/referido na componente investigativa deste relatório.

A média de idades dos pais situa-se entre os quarenta e os quarenta e um anos, o que podemos perceber pelas elevadas habilitações literárias que implica o

adiamento da constituição da família. Verifica-se também que o modelo tradicional de família está a ser modificado, visto que quatro alunos têm os pais divorciados e dois dos encarregados de educação já constituíram segunda família.

Nenhuma das crianças apresenta deficiência ou qualquer tipo de dificuldade motora ou cognitiva mas, em todo o caso dado que se trata de um primeiro ano no início, é admissível que mais tarde possam identificar-se crianças com problemas comportamentais ou Necessidades Educativas Especiais (NEE). No entanto, analisando a turma de perto é possível verificar que apenas uma aluna apresentou dificuldades no início, mas que auxiliada, melhorou bastante, por isso, não será um problema de maior, apenas exige mais acompanhamento.

Um outro aluno revelou ter problemas de concentração, em permanecer sentado na sua cadeira e esperar pela sua vez para falar. Estas são algumas das atividades que não executa de modo esperado, no entanto, a professora procura remediar a situação, colocando-o à frente e junto de uma aluna mais concentrada. Ainda assim, esta situação poderá eventualmente vir a ser diagnosticada e direcionada para ajuda especializada.

Relativamente, ao ritmo de trabalho, a turma revelou um ritmo acelerado, conseguindo realizar diversas fichas durante um dia, a prová-lo está o *dossier* dos alunos.

Apesar de o desenvolvimento cognitivo dos alunos estar bastante desenvolvido devido ao trabalho realizado pelas educadoras de infância, verifica-se que o desenvolvimento da motricidade fina revela-se reduzido, tendo os alunos dificuldades em atar os atacadores, manusear uma tesoura, entre outros aspetos.

2.3.2. Os professores – Organização das experiências educativas

Na sala de aula, as mesas estão organizadas em U e no meio estão três mesas, nas duas primeiras estão os dois alunos com dificuldades, acompanhados de um aluno mais calmo e atento que tem como objetivo ajudar o colega.

Ao entrar na sala de aula, verificamos que a parede do fundo é destinada a colar cartazes e recursos produzidos pelos alunos. Materiais como os livros, materiais de pintura, folhas, cadernos, entre outros, estão organizados em armários específicos e etiquetados. Numa das prateleiras da sala estão a criar a biblioteca de turma,

constituída por livros dos alunos e da professora que os alunos podem requisitar e ler. Esta biblioteca é criada no 1.º ano e permanece até ao 4.º ano, podendo os alunos trazer e levar livros a qualquer momento.

Na sala de aula, a professora estipulou regras de funcionamento, logo no início do ano letivo, que estão afixadas na parede para que os alunos as vejam, e que vão desde: ouvir quando a professora está a falar; trabalhar com atenção e empenho; ser amigo e brincar sem magoar ninguém; levantar o dedo para falar e esperar pela sua vez; ocupar os tempos livres sem perturbar os colegas e manter a sala limpa e arrumada. Estas foram construídas pela professora e que esta mobiliza-as sempre que alguma delas não esteja a ser cumprida.

As aulas são maioritariamente planificadas pela professora, existindo no entanto, alguns projetos como, o “projeto de sensibilização para a leitura”, em que se fomenta a partilha de livros e de leituras entre as crianças.

Relativamente, aos recursos didáticos, a professora utiliza materiais trazidos e preparados por si, mas também, recorre a materiais possuídos pelos alunos para a aula, tentando muitas vezes partir das experiências dos alunos.

Na sua prática, a professora recorre a vários tipos de materiais, desde os mais modernos aos mais antigos, mas não menos credíveis por isso, é o caso dos carimbos. O manual escolar é utilizado ocasionalmente e mais como forma de consolidação e não como recurso preferencial. A docente aprecia o contacto entre a escola e a família através do manual adotado pela instituição, mas não menospreza a utilização de todo um leque variado de materiais que cativem os alunos.

A docente recorrer ao equipamento informático e audiovisual presente na sala, passando depois para uma abordagem que permite aos alunos manipularem objetos e trabalharem com todos os sentidos. Estes têm um carácter *continuum*, isto é, a professora nunca leva um material que depois seja esquecido, existe uma articulação entre as temáticas e as atividades realizadas, nada acontece por acaso.

Existe a preocupação por parte da professora em fazer com que os conteúdos se interliguem, ou seja, não existe uma separação entre áreas disciplinares, todas se articulam, e as atividades sucedem-se com uma lógica curricular integrada.

Em situações de aprendizagem, os alunos trabalham preferencialmente de forma individual na resolução de fichas e exercícios, pois, estando no 1.º ano, pretende-se que aprendam a escrever e a ler desde cedo. Para tal, necessitam de

trabalhar ao nível individual, no entanto, as primeiras explicações são feitas em grande grupo e todos têm liberdade de participar e falar, se assim o entenderem. Sempre que possível, os alunos também trabalham a pares ou em pequenos grupos para promover a cooperação entre eles.

Durante a realização de exercícios e atividades, a professora circula pela sala auxiliando os alunos e dando-lhes *feedback*, tanto de controlo disciplinar positivo e negativo, como *feedback* formativo, este dirigido ao controlo direto das aprendizagens dos alunos, valorizando os alunos que se aplicam e que revelam notórias melhorias na sua aprendizagem.

Quanto à avaliação esta é realizada por observação direta em todas as aulas, efetuando o registo de tudo o que entender pertinente. É feita também a avaliação formativa, através das fichas e trabalhos realizados pelos alunos na sala de aula.

São, ainda, realizadas duas avaliações por período em que os alunos obtêm uma nota, segundo critérios estabelecidos. Esta avaliação final é mostrada aos pais e será a média ponderada desta classificação com o comportamento, que vale 20%.

Ao nível do comportamento, os alunos praticam a autoavaliação, o que os leva a refletirem sobre as suas atitudes e valores, aula após aula.

Foram programadas algumas saídas da escola para outros locais, numa dinâmica de visitas de estudo e, portanto, saídas da escola com um sentido de absorver aprendizagens, mas também com um caráter lúdico.

É de salientar uma Visita de Estudo ao Banco de Portugal, com os objetivos de: escutar discursos breves para aprender a construir conhecimentos; conhecer o Banco de Portugal e algumas das suas funções; valorizar a importância da poupança; resolver problemas; conhecer e aplicar regras de convivência social. A poupança foi a temática inerente ao Projeto de Turma (PT).

Relativamente a rotinas, a professora tem algumas que se mantêm como: na entrada dos alunos para a sala, a professora coloca uma música de bom dia e os alunos têm de entrar na sala, tirarem o material, sentarem-se e começarem a cantar. À segunda-feira têm “A hora das novidades”, cada aluno conta um acontecimento ou atividade que tenha gostado de realizar durante o fim-de-semana e depois desenha-o no seu caderno. Diariamente, começam por saber em que dia estão e o estado do tempo.

Existe ainda a rotina da hora de almoço, antes de irem para o refeitório todos os alunos têm de ir ao quarto de banho lavar as suas mãos, para que às 12:30 estejam todos no refeitório para almoçar. Isto acontece quando almoçam no primeiro turno (das 12:30), caso almochem no segundo turno (das 13h), vão brincar e quando voltar a tocar devem ir para a cantina. A mudança de turno ocorre semanalmente, visto que a cantina é um espaço pequeno e não caberiam todas as crianças da escola.

Quanto à articulação curricular existente entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo, no início do ano letivo, as educadoras e as professoras trocam impressões sobre o comportamento, possíveis problemas, entre outros parâmetros que considerem relevantes para a entrada no 1.º ano de escolaridade.

Relativamente às AEC's não existe um controlo do trabalho realizado pelos monitores, mas estes conhecem o programa do 1º CEB e normalmente as temáticas acabam por estar relacionadas, como é o caso da Educação Física, em que os monitores no início do ano comunicam aos professores titulares o seu plano anual, que estes têm de aprovar. Existe uma ligação mais forte quando a professora titular precisa de algum apoio e recorre a algum docente das AEC's para auxiliar em festas ou em épocas festivas, por exemplo.

2.5. Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.5.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da prática profissional e pedagógica, considero, como refere Arends (1995), que “aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções (...); [que] prossegue à medida que vamos observando professor após professor” (Arends, 1995, p. 35). No decorrer desta viagem, o papel do docente deverá basear-se em diversos pressupostos teóricos e legais, que devem ser postos em prática.

Para iniciar um conjunto de intervenções no nível de ensino do 1.º CEB, e em qualquer outro nível, é necessário observar antes de intervir. Durante duas semanas essa foi a minha missão nesta escola do 1.º CEB de Coimbra. Apoiei-me em diversos formatos de observação, sobretudo, e segundo Estrela (1994), na observação

participante/participada de carácter naturalista (direta e distanciada) e ocasional. Observar é um ver focalizado, intencional e suportado pelos pressupostos teóricos, é um conceito distinto de ver; observa-se, de acordo com Albano Estrela (1994) para conhecer as necessidades, interesses e rotinas de um dado grupo de crianças (Estrela, 1990). Através do ato de observar, pude retirar várias conclusões relativamente a rotinas, à importância de as manter, ao funcionamento da turma, às necessidades e interesses bem como às metodologias que nos parecem, naquele contexto, mais eficazes. O processo de observação armada remete-nos, por conseguinte, para a utilização de diferentes instrumentos essenciais, entre eles, grelhas ou folhas de registo da observação, entrevistas e máquinas fotográficas para registo, para além da consulta documental a que procedi.

A construção do plano de ação estratégica emergiu da continuidade das temáticas inerentes ao currículo, das necessidades da turma e conselhos da Orientadora Cooperante e, igualmente, das observações efetuadas.

Avaliar assume-se como outra forma de reflexão acerca dos efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada aluno e da turma, reconhecendo a pertinência e sentido das oportunidades educativas. Segundo o decreto-normativo n.º 1/2005, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Refere-se, portanto, a uma identificação e problematização de questões emergentes da prática educativa, identificando potencialidades/dificuldades e enunciando alternativas de reformulação das práticas. No decorrer de todas as semanas de intervenção, várias foram as avaliações construídas. Inicialmente só surgiu a necessidade de criar uma etiqueta em que cada aluno pudesse avaliar o grau de facilitismo ou dificuldade das fichas de trabalho, distribuídas pelas professoras estagiárias. Mais tarde surgiu a necessidade de avaliar outros inúmeros parâmetros, desde a participação oral: adequada, pertinente e respeitando a sua vez; o registo de cada ficha quanto à ortografia, caligrafia e autocorreção; a avaliação de conteúdos de acordo com a aquisição das competências inerentes aos descritores de desempenho, das Metas Curriculares, desenvolvidas em cada aula e também a avaliação do trabalho em equipa, apreciando o respeito pelas regras, a cooperação com os outros elementos e a criatividade.

Segundo Catherine Fosnot “o modelo construtivista não vê a aprendizagem como uma acumulação de factos de associações” pelo que o aluno “deve fazer experiências, levantando e fazendo previsões, manipulando objetos, colocando questões, procurando respostas, imaginando, investigando, de maneira a desenvolver novas representações” (Fosnot, 1989, p. 48). Com o desenvolvimento das diversas estratégias, e seguindo sempre esta linha metodológica, que foi transversal à planificação e à intervenção que realizei em sala de aula, tentei ser crítica e perspicaz de forma a estimular os alunos, demonstrando a capacidade de saber manobrar os conteúdos e transmiti-los, instigando os alunos ao conhecimento por si próprios provocando, portanto, uma mudança concetual.

Segundo Font *et al.*, “podemos definir as estratégias como processos de tomada de decisões (conscientes e intencionais) nos quais o aluno escolhe e recupera os conhecimentos que necessita para cumprir uma determinada exigência ou objetivo, dependendo das características da situação educativa em que se produz a ação” (Fonte *et al*, 2007, p. 37). Deste modo, empenhei-me na procura de estratégias dinâmicas que conferissem uma continuidade entre as intervenções – reflexão antes da ação –, visto que sentia que alguns alunos precisavam de ser cativados para se manterem atentos à aula. Aquando da estruturação do plano de ação estratégica do projeto pedagógico, o grupo tentou incluir vários momentos de trabalho e distintas tarefas que proporcionassem um percurso de aprendizagem coerente, permitindo a construção de conceitos fundamentais e a interdisciplinaridade (com as áreas disciplinares de língua portuguesa, estudo do meio, expressão plástica e expressão musical).

A interdisciplinaridade surge na escola com uma frequência crescente e é mobilizada por nós, professoras estagiárias, no decorrer de todas as aulas. Segundo Pombo *et al* (1994), interdisciplinaridade inclui todas “as experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho, (...) são normalmente os professores que projetam, ensaiam e realizam experiências de valor muito desigual, mas têm em comum o facto de traduzirem uma grande vontade de superação de barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente combinado” (Pombo *et al*, 1993, p. 8). Partindo destes pressupostos, tentei, por várias vezes, em cooperação e entreaajuda com os restantes elementos do grupo, construir ou procurar algum conto, história, livro, lengalenga ou

poesia que permitisse um elo entre todas as áreas disciplinares. Por exemplo, com as personagens de um texto literário induzi a aprendizagem de um número, com o próprio texto partir para o ensinamento de uma letra ou ditongo e tentar explorar também outras áreas, como a expressão plástica, a expressão musical com a aprendizagem do poema em formato musical ou mesmo a expressão dramática através do mimar ou dramatizar partes, ou mesmo, o texto na integra. Tal como pude inicialmente observar, um dos alunos, que revelava possuir défice de atenção, mostrava-se concentrado neste tipo de momentos de leitura, ou seja, este tipo de atividades tornaram-se uma rotina de acordo com as características que a turma demonstrou. Surgem explicitados, até aqui, os pressupostos intrínsecos a todas as planificações, foram deste modo o pilar de toda a intervenção pedagógica. Particularizando algumas das estratégias utilizadas por nós, estagiárias, e fundamentando-as, de modo a sublinhar o facto de terem sido uma mais-valia no decorrer deste estágio profissional, começo por enumerar a construção de um puzzle em cartolina para afixar no placard da sala. O grande propósito deste puzzle foi a construção do mesmo por parte dos alunos, semana após semana com a entrega de uma peça, como motivação e recompensa pelo cumprimento de todas as regras e consequentemente do trabalho colaborativo entre toda a turma. Vários autores como Ausubel (1981), Piaget (1976) ou Driver (1988) atribuíam os obstáculos de aprendizagem dos alunos sobretudo a características estruturais e funcionais a eles intrínsecas, principalmente cognitivas. As propostas de superação destas dificuldades incidiam essencialmente no desenvolvimento de situações de ensino mais estruturadas e mais adequadas ao nível cognitivo real dos alunos, o diagnóstico dos seus conhecimentos prévios, ou a estimulação do conflito cognitivo e da mudança conceptual (Ribeiro, 2001). Deste modo, a forma como os alunos explicam os seus êxitos e fracassos relaciona-se com a sua motivação, à qual se denota usualmente um fator ou mais, que levam o mesmo aluno a agir em determinada direção. Com isto, poucas semanas após a implementação desta ferramenta motivadora, pudemos comprovar que a mesma ferramenta que os motivava e que os recompensava dos êxitos, também os punia pelos fracassos. Quando o cumprimento das regras era esquecido por parte dos alunos e o trabalho em equipa falhava, a peça dessa semana não era entregue e nas aulas seguintes notava-se novamente a motivação e empenho para serem brindados outra vez com aquela recompensa extrínseca.

Para estimular o desenvolvimento global de cada aluno e avaliando as suas necessidades, devem ser consideradas diferenças individuais no processo de ação educativa: cognitivas, linguísticas, socioculturais e de género (Resendes & Soares, 2002, p. 20). Há que tomar consciência de que alguns alunos apresentam maiores dificuldades, não só de aprendizagem como de concentração, pelo que o professor deve ser capaz de desenvolver estratégias, dinamizando positivamente a sua ação pedagógica. O grupo deparou-se com um conjunto de alunos que têm dificuldades em se manter concentrados no decorrer das atividades realizadas, o material de escrita, pintura e até mesmo os cadernos diários passam a ser elementos distratores para estes estudantes. É com a experiência docente em contexto de sala de aula que vamos descobrindo os alunos e como ultrapassar estes obstáculos. Uma das estratégias encontradas e que se revelou ser frutuosa para a concentração e mesmo para a motivação, foram a leitura em voz alta de histórias e a projeção das mesmas, tal como já foi referido. Existem vários benefícios na leitura em voz alta, mesmo em idades em que estas competências não estão completamente desenvolvidas, daí ser um grande passo para mais tarde dominarem a leitura. Segundo o Programa *Está na hora da Leitura*³, do Plano Nacional de Leitura, “ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e situações, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais”.

Em todos os planos de ação, a história foi o sustentáculo da nossa ação pedagógica, tanto em sala de aula como em outros espaços da instituição de educação formal em questão. A biblioteca é um espaço muito procurado na escola em que dirigimos a nossa intervenção. Cada turma tem um dia específico para passar uma hora e meia no mundo da fantasia, das personagens, dos enredos de todos os tipos de livros. O dia da nossa turma ir à biblioteca, inicialmente, era a segunda-feira, que coincidia com o nosso primeiro dia interventivo, contudo, passadas algumas semanas passou para a quinta-feira, já não coincidindo com os dois dias que estaríamos presentes na escola. Torna-se, assim, essencial a descoberta da biblioteca da escola, por parte das crianças, criando atividades nas mesmas que fomentem o gosto pela leitura. Como sabemos a escola é um espaço em que se impõe a leitura,

³ http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_1ciclo.pdf.

desde os cartazes expostos, ao professor que passa com um livro debaixo do braço e que esses livros podem ser consultados em qualquer canto da escola (Sobrinho, 2000). No entanto, existe um lugar específico que é aprazível à leitura impressa, a biblioteca. Este espaço deve ser sempre de interação entre professor e aluno, como um laboratório de aprendizagem e investigação.

De acordo com os Cadernos de Aprendizagem, que acompanham as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, aconselha-se ao docente que, “no 1.º ano e parcialmente ainda no 2.º, a leitura de textos pelo professor, que não deverá constituir um monólogo, mas fazer parte de uma atividade de interação sistemática com as crianças” (Buescu, 2012, p. 3). Tentamos, desde o princípio, não ler apenas textos para as crianças ouvirem, mas motivar o interesse delas para o desenrolar da história, para preverem o seu final e, com isto, desenvolver entusiasmo para nas semanas seguintes quererem mais livros, mais histórias, mais fantasia literária. Solicitamos sempre a exploração da capa, do título, das imagens, para posteriormente encetar a leitura do livro escolhido por nós e com fundamentos para ser dado naquela semana, criando sempre um fio condutor com todas as áreas disciplinares ou mesmo com alguma época festiva dessa semana. Assim, com esta metodologia, ia-se ao encontro do que defendem as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico no 1.º ano, nomeadamente no objetivo 17, no domínio da Educação Literária. Com este objetivo pretende-se compreender o essencial dos textos lidos e escutados, devendo “antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título e também no descritor” e “antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévio” (Buescu, 2012, p. 17).

Permanecendo ainda na linha da área disciplinar de português e aquando das aprendizagens de letras e ditongos do alfabeto, uma das nossas estratégias passou por imprimir imagens das personagens que participavam na história que serviria de mote para essa aula. Posteriormente pela análise de frases, para os alunos poderem dividir as palavras com a batida do pé, abordávamos palavras que continham essa letra ou ditongo a cor diferente, para finalizar na sílaba com batimentos de palmas. Embora inicialmente utilizássemos o método sintético, num processo cumulativo, em que a criança aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, finalmente, o texto completo, contudo, por chamada de atenção da professora cooperante e por incentivo do grupo, para poder observar os resultados dos dois métodos, optamos pela apropriação do método analítico. Este método, propunha, portanto, que se

escrevessem palavras significativas para a criança em pedaços de papel de diferentes formatos; com esta pequena ajuda, para que a criança, pretendia-se assim, rapidamente fosse capaz de reconhecer as palavras. Assim, concluímos que a ação aprendizagem parte de palavras que criam um significado afetivo para a criança.

A partir deste método, o analítico, as professoras estagiárias adotaram outra ferramenta: a etiquetagem ou mesmo criação de cartazes para cada aprendizagem e atividade desenvolvida. A razão pela qual o fizemos foi devido ao facto de a criança começar a associar objetos a palavras, como é o caso do cartaz das figuras geométricas. Cada figura tem o seu nome ao lado bem como uma definição sucinta. Tal como disse antes, pretendia-se construir na crianças significativos afetivos, por exemplo, a aprendizagem do [l] tem muito mais significado para a criança quando associado à imagem semântica do limão. Este processo de etiquetagem fez parte integrante da fase do processo de aprendizagem, já que parecia, como refere Manuela Castro Neves (2000), “importante aproveitar todas as ocasiões para pôr as crianças em contacto com a palavra escrita” (Neves & Martins, 2000, p. 119).

Recordando a caracterização anterior da turma, este grupo de alunos, maioritariamente, tinha um ritmo de trabalho acelerado, desse modo, as aprendizagens desenvolviam-se fluentemente. Uma minoria tinha problemas de concentração e outros alunos necessitavam de um apoio mais individualizado para cimentar aprendizagens. Neste sentido, optei por, nos meus planos de aula, criar uma espécie de plano B, isto é, caso existissem alunos que terminassem as tarefas mais cedo do que o tempo previsto, haveriam fichas de trabalho, normalmente mais lúdicas para colmatar esta diferença de ritmo de trabalho.

Passando para o campo da matemática, as nossas duas primeiras semanas de observação, foram cruciais para analisar as metodologias da orientadora cooperante, para definirmos, em grupo, se continuaríamos as estratégias da mesma ou se deveríamos delinear outras. No meu ponto de vista, a intervenção da Orientadora Cooperante, no que diz respeito à matemática, naquela turma, é propícia à “aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos, para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para uma comunicação (oral e escrito) adequada à matemática, para a resolução de problemas em diversos contextos e para uma visão da matemática como um todo articulado e coerente”, indo ao encontro do que o Programa de Matemática para o 1.º ciclo prevê (Damião, 2013, p. 4).

Tanto a orientadora cooperante, como eu e todo o meu grupo, promovemos contextos de interação entre os alunos, de forma a potenciar a partilha e a comunicação de ideias. A partir destes fundamentos, optamos por um leque variado de estratégias, desde a utilização sistemática do ábaco, “cuisenaire”, colar de contas e carimbos para o registo no cadernos, cada vez que se direcionava a ação pedagógica para a aprendizagem de um número.

Confrontando o Decreto-Lei n.º 91/2013, no 1.º ciclo deve ser dispensado tempo para reforço curricular com o apoio ao estudo, em que é a escola a responsável pela definição do número de horas destinado a esta componente.

Nas horas de apoio ao estudo, que se realizavam todas as semanas, à terça-feiras, era pedido que dinamizássemos uma hora e meia, para “criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática” (Decreto-Lei n.º 91/2013).

Aliado à aprendizagem, adicionámos sempre o ludismo, visto que o ato espontâneo de brincar pode favorecer a imaginação, a confiança e a curiosidade, favorecendo a socialização, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração. Desenvolvemos atividades de cálculo de operações, fomentando o cálculo mental, construímos PowerPoints em que os alunos eram convidados a ler as primeiras sílabas, pseudopalavras, palavras e frases. Segundo o Programa e Metas de Matemática do Ensino Básico (2013), os professores devem ser “fortemente encorajados a trabalhar com os seus alunos essa capacidade,” [o cálculo mental], “propondo as atividades que considerem convenientes e apropriadas para esse efeito” (Bivar, 2013, p. 6).

No domínio das expressões, que tal como já foi dito, surgiam interligadas com as outras áreas disciplinares. A expressão plástica, em particular, revelou-se pouco explorada pelos alunos. Foi possível mesmo observar dificuldades ao nível da motricidade, por exemplo, na utilização de tesouras. Para tentar motivar os alunos para este domínio importante para o desenvolvimento da criatividade, decidi que deveria existir um grande envolvimento entre esta área disciplinar e todas as outras, reforçando que nenhuma é mais importante que a outra e que é necessário dispensar tempo com todas. Segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes

possibilita o desenvolvimento da destreza manual”. Também é fomentada “A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal”, retirando “prazer (...) nas múltiplas experiências que vai realizando” (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

As aprendizagens e partilhas de conhecimento revelam-se sempre enriquecedoras em qualquer faixa etária, por isso, comprometemo-nos em, pelo menos uma vez por semana, desenvolver trabalho em equipa, isto é, colocar a turma a trabalhar a pares ou no máximo em grupos de quatro elementos. Segundo Andrew Peter Hargreaves (1998), a colaboração aumenta as oportunidades de aprender uns com os outros ao nível da sala de aula, dos departamentos e das escolas. A colaboração é uma fonte poderosa de aprendizagem profissional e de desempenho de tarefas. Não só se revelou uma ferramenta importante entre os alunos da turma em questão, mas também em relação ao grupo em si, apoiando-se e auxiliando-se nas planificações e em todo e qualquer aspeto (Hargreaves, 1998).

2.6. Experiências – Chave- Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da minha prática educativa houve momentos que me fizeram refletir e tomar uma consciência plena de um conjunto de aspetos didáticos importantes. As experiências mais significativas e relevantes do ponto de vista formativo, que são relatadas e refletidas a seguir, relacionam-se com a utilização em contexto de sala de aula, alguns métodos para aprendizagem inicial da leitura e da escrita e com a utilização de materiais manipuláveis.

2.6.1. Métodos de aprendizagem inicial da leitura e da escrita - relatos de uma experiência

No decorrer da minha intervenção pedagógica pude observar comportamentos e acontecimentos dos alunos que me marcaram como futura docente. É na reflexão pós-ação que devo refletir e retirar conclusões sobre todos esses momentos, tentando crescer a nível pessoal e profissional.

Relativamente ao ensino do português, a leitura de histórias para a aprendizagem das letras do alfabeto, foi uma estratégia utilizada em todas as semanas interventivas. Segundo Egan “contar histórias é uma forma de estabelecer significado. As histórias tendem a relacionar-se largamente com significados afectivos, enquanto que em educação a nossa preocupação central se relaciona com a compreensão. O que pretendemos é que o significado “cognitivo” e “afectivo” se integrem” (Egan. 1994, p. 50). Deste modo, pretendeu-se sempre criar significados afetivos na criança, não só com a história, mas com tudo o que se relacionava em redor da mesma, porque quando se cria significado, a aprendizagem de uma letra, por exemplo, não é esquecida por completo por parte da criança, existe sempre um elemento que a faz recordar essa letra e, conseqüentemente, o seu fonema e grafema.

Nas primeiras semanas de intervenção, ainda com pouca experiência e conhecimento de todos os aspetos cognitivos da turma, optou-se por lecionar algumas letras através do método sintético, ou seja, partía-se do texto para a letra, sílaba, palavra, frase. Posteriormente, por chamada de atenção da professora cooperante e por incentivo do grupo, para poder observar os resultados dos dois métodos e retirar conclusões de qual se revelava mais facilitador da aprendizagem, optamos pela apropriação de um método misto, isto é a junção das características das metodologias sintéticas com as analíticas.

O problema que se colocou nestas semanas foi exatamente o que já referi anteriormente, não observávamos a criação de significado afetivo para a criança com aquele texto ou letra. Era necessário mais exploração da história para que fossem os alunos a chegar a uma conclusão óbvia. Era a partir daquele texto e por repetição consecutiva de frases, palavras e sílabas chegavam a uma letra, tanto ao nível fónico como escrito. Deste modo, decidimos experimentar o método misto ou analítico-sintético.

2.6.2. Refletindo sobre os efeitos da utilização de diferentes métodos de aprendizagem inicial da leitura e da escrita

O método sintético, pertencente aos modelos ascendentes, foi proposto por Leonard Bloomfield (1887 – 1949) como um processo mecânico de repetição de sons que a criança absorve do mundo que a rodeia. Consiste na aprendizagem de letra a

letra, partindo da letra para a sílaba e da sílaba para a palavra e é constituído por cinco processos: 1) Processo Alfabético (Séc. XV), 2) Processo Iconográfico (1657), 3) Processo Fónico (Séc. XVI), 4) Processo Silábico (Séc. XVIII).

Segunda a pedagoga Daniella Magnini Baptista (2010), o processo alfabético foi o primeiro a ser utilizado universalmente na aprendizagem da leitura e já era usado no ano 68 a.C. em Roma e na Grécia Antiga. Com este processo, o aluno aprende primeiro as letras e só depois forma as sílabas simples, para mais tarde formar as palavras. No processo iconográfico era proposto o ensino de um alfabeto vivo cujos elementos correspondessem a uma forma onomatopaica, ou seja, cada letra apresentada era acompanhada de uma figura de um animal cuja voz se assemelhasse ao som da respetiva letra. Por exemplo, a letra <m> na altura era representado por um boi a mugir. Por sua vez, o processo fónico consiste no ensino da leitura, partindo do som, unindo primeiramente as vogais e depois as consoantes e fazendo depois as junções silábicas. Por último, o processo silábico, a aprendizagem partia da sílaba e não da letra. O aluno neste processo aprende primeiro as sílabas para depois formar as palavras que compõem o texto. Empregam-se as unidades-chave: as sílabas que depois se condicionam em palavras e frases. Ensinam-se as vogais que se juntam à gravura do nome.

O método analítico, pertencente aos modelos descendentes, surgiu a partir do século XVIII e contraria o método fónico. Valoriza o ensino da leitura e da escrita segundo a ordem de decomposição progressiva, isto é, do texto, da frase e das palavras e é composto por quatro processos. São eles: 1) Processo de Palavração (1843), 2) Processo Ideovisual Ideográfico (1936), 3) Processo de Sentenciação (1768) e 4) Processo de Sentenciação (1768). No primeiro processo, de palavração, a aprendizagem parte do todo, com palavras concretas e significativas retiradas de uma história ou de uma conversa. A partir daqui é apresentado ao aluno o todo e, desse todo, são retiradas as informações posteriores. O processo ideovisual ideográfico ou de Palavras-tipo tem como preocupação a motivação. É apresentada uma figura e ligada a ela um desenho. Com esse processo a palavração evoluiu para as palavras progressivas, valorizando a associação das palavras com as imagens. Iniciado na Europa e nos Estados Unidos o processo de sentenciação mostra que a eficiência da aprendizagem da leitura ocorria por meio da globalização, que recebia influência da Psicologia Experimental, onde o aluno aprende pela seguinte ordem: primeiro é

apresentada uma frase, depois são destacadas as palavras, as sílabas e por último às letras. Neste processo do conto, o professor apresenta um conto que os alunos devem-no memorizar. Após a reprodução da história, o texto é decomposto em frases, de onde se retiram as palavras, as sílabas e finalmente as letras e os sons. O grande objetivo na manipulação deste material é fazer com, que a criança reconheça as palavras individualmente, sempre memorizando (Baptista, 2010).

Existem também modelos interativos, segundo os autores David Rumelhart (1997) e Keith Stanovich (1980), em que a aprendizagem da leitura, a criança tem de utilizar adequadamente duas fontes de informação: a visual e não visual. A informação visual provêm de processos sensoriais e da aplicação de normas de conversão grafema/fonema, contudo apesar de ser importante, não é suficiente. Ler é extrair significado e essa extração depende da informação visual e não visual. Outros elementos decisivos para esta extração, são por exemplo, as experiências vividas, o conhecimento do mundo, a memória, a percepção e o léxico. Deste modo, os modelos interativos são a base dos métodos mistos (ou analítico-sintéticos), métodos estes que aliam o trabalho de análise com a explicitação do fonema (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980).

A minha intervenção a partir da quarta semana teve como matriz o modelo interativo de leitura, no qual se filiam os métodos mistos. Estes combinam estratégias fónicas e visuais. Deste modo, parti do processo fónico em que os alunos através de vários elementos, tentam chegar a um determinado fonema correspondente a um grafema. Como vimos este processo relaciona-se com o método sintético. Utilizei também com regularidade os processos ideovisual ideográfico, bem como o processo de sentenciação e o processo do conto, pertencentes ao método analítico.

Iniciei a dinâmica das aulas de português com uma história em formato digital, mas também acompanhada pelo livro. Observou-se, durante várias semanas, que esta ferramenta era uma motivação para a maior parte dos alunos, alguns deles com défice de atenção e sintomas de hiperatividade. Deste modo, esta estratégia tornou-se habitual em todas as semanas interventivas, visto que se revelou enriquecedora na concentração e entusiasmo dos alunos comparativamente aos resultados obtidos pela utilização inicial do método sintético, fazendo também com que se transforma-se num fio condutor para todas as outras temáticas abordadas. A partir da leitura de uma história, os alunos deveriam reter a informação mais

importante, para, posteriormente, colarem no quadro vários materiais manipuláveis: cartões com frases muito simples. Havia contudo com a preocupação da estrutura da frase (sujeito, verbo, complemento), de modo a terem contacto, desde cedo, com estas competências gramaticais; cartões com palavras destacadas, por exemplo das personagens ou de objetos importantes que aparecessem no texto e, conseqüentemente, imagens que representem essas palavras. É de salientar que todos os cartões teriam a letra a ser lecionada com cores diferentes para despertar curiosidade na criança e para conseguirem verificar qual o fonema e grafema que se ia repetindo ao longo dos cartões. Com estas ferramentas, começa-se por trabalhar a frase e a sua divisão em palavras através de batimentos corporais, neste caso e por rotina da turma, a parte do corpo escolhida para este efeito foi o pé. Posteriormente, e passando para a palavra, procedeu-se à divisão silábica, desta vez com batimentos de mãos. Os alunos, a partir deste momento, já retiraram ilações como “Hoje vamos aprender a letra v” ou “Essa letra faz parte do meu nome”. Após estas informações solicitou-se que os alunos dissessem um a um, pelo menos uma palavra que contivesse esta letra a lecionar. Por vezes dissemos para a letra não aparecer no início da palavra, outras vezes pedimos que não dissessem só nomes próprios, visto que os alunos têm por hábito dizer nomes de pessoas que lhes são familiares e que contêm a letra em estudo. Para finalizar esta aprendizagem era afixado no quadro um cartão que era composto pela letra que por nós foi abordada e uma imagem de uma palavra que contivesse essa mesma letra do alfabeto. Na aprendizagem do «v», por exemplo, o cartaz apresentado incluía uma vassoura em imagem. O grafema da palavra estava a cor diferente para ser notória a sua presença na palavra. Sempre que algum aluno não conseguisse reconhecer o fonema «v», quando solicitada a leitura de alguma palavra ou frase, de imediato recorriamos a este cartaz para que, com o significado afetivo que deram ao elemento vassoura, associassem à letra «v».

Relativamente à escrita, é imprescindível o registo após ou no decorrer de qualquer atividade dinamizada. Deste modo, posteriormente a esta exploração com materiais palpáveis, nomeadamente cartões e imagens, coloridos e apelativos para as crianças, é distribuída a cada criança uma ficha de trabalho para realizarem sempre o mesmo exercício: ponteados da letra e o preenchimento de algumas, não exageradas, filas do grafema da letra lecionada. No seguimento da ficha de trabalho surgem sempre exercícios que completam os já feitos anteriormente de modo oral, como

atividades de desenvolvimento da capacidade fonológica através da pintura do número de bolas correspondentes à divisão silábica de uma dada palavra, sempre com a letra aprendida presente.

O desenvolvimento da vertente escrita da língua passou a ser vista num *continuum* da aprendizagem da linguagem oral, pois a escrita não representa apenas os sons da fala mas também indiciadores de significado. A criança, no processo de aquisição da linguagem escrita, recorre ao conhecimento que já possui da língua oral e, inclui as suas experiências, para alcançar no final, a linguagem escrita. Esta inclusão é mediada por processos cognitivos, e estimulada pelas metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelo professor em contexto de sala de aula. A interrogação colocada à eficácia das diversas metodologias de ensino da leitura foi alvo de algumas controvérsias nas décadas de 50 e 60 do século passado. Um dos estudos que obteve maior impacto, foi da autora Jeanne Chall (1967; 1983). Esta autora realizou uma comparação entre dois processos metodológicos: fónicos e globais. Algumas das conclusões a que a autora chegou foram: “i) crianças ensinadas pelo método global mais cedo mostravam compreensão da leitura silenciosa, interesse, fluência e expressão; ii) as crianças ensinadas pelo fónico apresentavam avanços no reconhecimento das palavras. Estas últimas, no fim do 2.º ano, alcançavam as outras no que respeitava à leitura, compreensão e vocabulário” (Viana & Teixeira, 2002). Daqui concluímos que nenhum método pode ser considerado melhor do que outro, apenas podemos afirmar que de cada um decorrem determinadas vantagens específicas. Para além das diferenças metodológicas associadas à sua implementação, resulta claro, da experiência de estágio, que as atividades a implementar na iniciação à leitura e à escrita, devem fazer apelo simultaneamente às estratégias fónicas, visuais e contextuais, de modo a evitar privar os alunos das diferentes vias de acesso ao escrito e à sua compreensão.

2.6.3. Conhecimento profissional adquirido

Posso concluir que toda a observação que consegui extrair e todas as intervenções inerentes a esta temática, de qual o melhor método de ensino da leitura e escrita, fizeram-me crescer a nível profissional, permitindo-me adquirir experiência na área. Sendo crítica ao ponto de afirmar que foi uma mais-valia poder contactar

com uma turma de 1.º ano e adquirir experiência no domínio da leitura e da escrita, que são a base da aprendizagem de qualquer criança.

Apercebi-me, após esta experiência, que é essencial que as estratégias e metodologias a utilizar tenham em conta que não podem ser encaradas e avaliadas separadamente de um contexto educativo mais geral. Após uma profunda análise, posso concluir que o método importa, mas as estratégias diversificadas importam ainda mais. O aluno deve ser sujeito a estratégias não só visuais, mas de antecipação e de decifração, visto que a criança se só tiver acesso a estratégias visuais só pode ler palavras de que já manteve contacto anteriormente, Contudo se no contexto escolar só forem dinamizadas estratégias de decifração, a leitura será um processo moroso, apenas de descodificação de uma simples mensagem. Como podemos analisar, o método sintético promove estratégias de descodificação, por sua vez os métodos analíticos promovem estratégias de visualização e de antecipação. Posto isto, um docente não deve ficar apenas pela experimentação de um método, pois só estará a encaminhar o aluno num sentido. Deve, sim, descobrir e explorar atividades variadas, que apelem a estratégias visuais e fonológicas para que a criança possa ler coerentemente.

Outro ponto a frisar é que cada professor é um ser único, com características distintas e as estratégias que utilizar para operacionalizar uma dada metodologia, podem não ser levadas à prática com os mesmos resultados de leitura. Aquando da utilização de uma metodologia, o professor deve ter em conta os pressupostos psicológicos inerentes a esse processo, bem como as conceções implícitas e explícitas ou o tipo de competências que o método exige.

Com a compilação dos métodos mistos de leitura apercebi-me de que os alunos tinham maior facilidade de aprendizagem. Como é óbvio, não posso concluir que os 26 alunos da turma atingiram os objetivos esperados. Contudo se a maioria conseguiu obter frutos com a aplicação deste método, penso que posso afirmar que o método misto é vantajoso nesta turma. Para os alunos que ainda não conseguiram uma aprendizagem completa das letras do alfabeto através deste método, talvez devesse optar por outras estratégias dentro do mesmo método para poder analisar resultados. Posto isto, na minha opinião o método que será mais vantajoso de utilizar é aquele que revelar menor dificuldade após experimentação e será o método que se mostrar facilitador às crianças para o desenvolvimento dos três tipos de estratégias,

favorecendo, assim, estratégias de decifração, um maior contacto com frases, no sentido de fomentar a antecipação, e ser capaz de reunir algum vocabulário visual.

2.7. A utilização de materiais de matemática manipuláveis

2.7.1. Problema

Segundo Bento Jesus Caraça (1951), a matemática “é geralmente considerada uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, um gabinete fechado, onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol, nem os clamores dos homens. Isto só em parte é verdadeiro. (...) Sem dúvida a Matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham tanto como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real; uns e outros entroncam na mesma madre” (Caraça, 1951, p. 2). É partindo deste fundamento que, como futura docente, sinto que é minha obrigação fomentar em idades precoces o gosto pela matemática, despertar a curiosidade por todos os conteúdos inerentes à mesma, e acima de tudo, ajudar vencer o medo que esta tanto desperta.

Para que desde cedo a matemática seja vista como uma área disciplinar igual a qualquer outra e com uma enorme importância na vida em sociedade, pois é utilizada em várias ocasiões no nosso dia a dia, é necessário que seja encarada de uma forma lúdica e motivadora para as crianças. Para tal, o professor deve ser capaz de manusear um leque de recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática.

No decorrer das minhas intervenções pedagógicas no 1.º ciclo do Ensino Básico, especificamente no 1.º ano de escolaridade, a utilização de materiais manipuláveis revelou-se uma ferramenta indispensável a uma aprendizagem frutuosa dos números a que nos propusemos lecionar, bem como aprendizagens que envolviam esses mesmos números: adições, subtrações, contagens, etc. Em cada semana, os alunos aprendiam um número pertencente ao sistema numérico, pela sua ordem original, inculcando de forma indireta os conceitos de numeral, algarismo e número. As estratégias adotadas pelas estagiárias, e anteriormente pela orientadora cooperante, como podemos observar nas duas primeiras semanas, foram sempre as

mesmas, repetindo-se semana após semana. Os alunos já sabiam que, depois de fazer referência a um dado algarismo no quadro, recorrendo a objetos da história que tínhamos abordado como motivação naquela semana, iríamos recorrer ao ábaco para acrescentar mais uma bola e ao “cuisenaire” para verificarmos qual a cor da barra correspondente àquele algarismo. Algumas vezes, recorreremos também à reta numérica e ao colar de contas, que foram os próprios alunos a construir.

2.7.2. Refletindo sobre os efeitos da utilização de materiais manipuláveis de matemática

Muitas unidades curriculares, ao longo do nosso percurso académico, tanto licenciatura como mestrado, foram essenciais para podermos entender a melhor forma de lecionar a matemática, podendo torná-la mais aliciante para as crianças. Posto isto, é de salientar a importância da didática da matemática, sendo uma área científica com enorme interesse para o ensino e aprendizagem e envolvendo conceitos que se apresentam em contexto escolar.

Tal como afirmam Carla Alves e Carlos Morais (2006), para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem da matemática existem intervenientes essenciais: o aluno, o saber e o professor. Seguindo esta ideologia “o aluno deve apreender o que foi previamente estabelecido socialmente, segundo a sua idade, o seu nível etário e o tipo de estudos que a instituição escolar considera como projeto a desenvolver” (Alves & Morais, 2006, p. 335). Por sua vez, “o saber, neste caso, matemático, deve ser proporcionado às novas gerações como património da humanidade e como objeto de aprendizagem” (Alves & Morais, 2006, p. 335). O professor, como interveniente no processo, “é responsabilizado, pela sociedade e pelo sistema onde se insere, por levar a cabo o projeto de ensino e para fazer funcionar todo o sistema” (Alves & Morais, 2006, p. 335). A partir daqui, produzem-se diferentes interações que vão condicionar o sistema didático. Cabe também à didática da matemática aperfeiçoar e analisar as interações entre os diferentes intervenientes, nomeadamente aluno-aluno, aluno-professor, aluno-saber, professor-saber (Alves & Morais, 2006, p. 335). Assim, a matemática, como uma disciplina exigente e importante na vida em sociedade, pode tornar-se mais interessante através da utilização de material didático, como o que utilizamos em todas as aulas: o ábaco,

as barras “cuisenaire”, reta numérica e o colar de contas. Assim, corrobora esta ideia João Gabriel Chaves (1960, citando Januário, 2008), ao dizer que “ninguém aprende sem interesse, e este, quando despertado habilmente pelo professor constitui uma das melhores técnicas da didática moderna” (Januário, 2008, p. 37).

Tal como referi anteriormente, a manipulação destes materiais deu-se na aprendizagem do número. Relativamente a este assunto, João Pedro da Ponte e Maria de Lurdes Serrazina (2000) afirmam que “a manipulação de objetos é fundamental para a aquisição do conceito de número. (...) Nesta perspetiva, o professor deve estimular a criação de muitos tipos de relação entre objetos e acontecimentos, proporcionando deste modo momentos de abstração reflexiva” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 138).

Como enunciei anteriormente, a leitura de uma qualquer história foi sempre o mote das nossas intervenções. Na área disciplinar de matemática, todas as semanas dedicava-se uma porção de tempo para lecionar um número. Optou-se, mais uma vez, por materiais coloridos e palpáveis para colar no quadro, geralmente objetos ou personagens da história que se enquadrassem com a temática a abordar naquela semana. A explicação passava por um registo no quadro, em que elaborávamos conjuntos com esses objetos ou personagens, ou seja, quando lecionado o número 8, elaborou-se um conjunto de 7 elementos que participavam na história *A que sabe a lua?* e um outro conjunto com o elemento/animal que conseguiu chegar à lua. Através da soma dos elementos de um conjunto com o outro, os alunos chegavam ao número 8.

O ábaco é uma ferramenta de cálculo aritmético que é constituída, geralmente, por um quadro de madeiras com cordas ou arames transversais, correspondentes cada um a uma posição - unidades, dezenas, centenas, etc. - e nos quais estão os elementos de contagem, normalmente bolas ou contas, que podem fazer-se deslizar livremente. Após a explicação anterior, apoiada pelo quadro branco e pelos materiais de escrita, nós professoras estagiárias, procedíamos à explicação do número 8 através deste material manipulável, solicitando um aluno ao acaso para vir colocar mais uma bola no ábaco. Neste momento questionava-se sempre os alunos relativamente ao número de unidades que já existiam no ábaco. O registo no caderno foi sempre um procedimento habitual, tanto na aprendizagem de um número, como em todas as aulas de matemática. Para tal, os alunos representariam no caderno diário

tudo o que fosse realizado no quadro branco e aqui deveriam fazer uma representação simples do ábaco e sempre com a indicação de que as bolas seriam pintadas a azul, para mais tarde perceberem que diferentes classes numéricas se representavam de cores diferentes. Posso afirmar que o ábaco foi particularmente valioso para ensinar mais tarde, aos alunos, os conceitos de dezena, e, posteriormente, revelar-se-ia importante para a aprendizagem das centenas, milhares, dezenas de milhares, centenas de milhares e assim por diante.

Logo a seguir à exploração do ábaco, já havia crianças a rematar: “E não vamos ver qual é a cor da barrinha para o número 8?”. A orientadora cooperante familiarizou as crianças desde cedo com o “cuisenaire” e, para elas, já vinha a ser hábito, após a aprendizagem de um número, observar a sua representação no “cuisenaire”. Em momentos como este dinamizávamos atividades, com as barras que já tinham manipulado anteriormente, que trabalhavam conceitos como: sucessor, antecessor, estar entre, antes de, depois de, maior e menor. Os alunos mostraram entusiasmo ao trabalhar este material, pois eram sempre solicitados a participarem e a mostrarem à turma qual a representação. No caso do número 8, um aluno mostrava à turma qual a cor da barra e como poderia decompô-la através do número 7, ou seja, a barra preta mais uma barra branca. Estes ensinamentos eram transcritos através de desenhos para o caderno diário. Todavia as fichas de trabalho dinamizadas em atividades seguintes, na sua maioria, continham exercícios com barras de “cuisenaire”, desenvolvendo noções de sucessão de números naturais ou a decomposição de uma adição em diferentes parcelas ou subtrações simples. Este material didático revela-se multifacetado, pois pode e deve ser trabalhado desde o pré-escolar, passando posteriormente a uma abordagem mais formal em níveis de escolaridade mais avançados (Boldrin, 2009). Sendo assim, após o 1.º ano de escolaridade, o professor pode utilizar este material para as outras operações: a multiplicação, a divisão, a potenciação, etc.

O colar de contas é um material de apoio ao desenvolvimento da contagem estruturada e possibilita, ao mesmo tempo, o estabelecimento de relações numéricas. Logo na primeira semana de intervenção, a pedido da professora cooperante e para acrescentarmos conhecimento e experiência às intervenções, dinamizaram-se atividades com mais um material matemático manipulável. Nada melhor do que serem os próprios alunos a construir essa ferramenta que os iria

auxiliar na contagem e no estabelecimento de relações numéricas. Levou-se para a sala de aula fio que se encontrou em casa e os alunos dispensaram um pouco da sua plasticina para esta construção. Nessa aula, deu-se a aprendizagem do número 5, o objetivo portanto, seria a confeção, a pares, de 5 bolas, de cores à sua escolha, para colocar no fio. O resultado foi bastante positivo, não existiram problemas de maior no trabalho em equipa e ninguém falhou o objetivo. Numa fase seguinte, iniciou-se a temática da soma de parcelas que poderiam dar 5. As descobertas feitas pelos alunos foram muitas e tiveram oportunidades de partilhá-las em grande grupo. Lembro-me também que foi uma grande preocupação, como futura docente, o ato de repetir para incutir as palavras já proferidas na exploração do ábaco: “Uma unidade corresponde a uma bola no fio”. Isto para mais tarde não existirem dúvidas relativamente ao conceito de unidade e dezena e, quanto a isso, posso afirmar que na dinamização das atividades da aprendizagem da dezena e mesmo na realização de exercícios e jogos lúdicos posteriores, não senti grandes dificuldades por parte dos alunos em afirmarem que 10 unidades representam uma dezena.

Numa fase posterior à exploração do colar de contas, passa a ser importante o estudo da reta numérica. Utilizou-se este material, em formato de desenho, por várias vezes em fichas de trabalho, como auxiliador na resolução de situações-problema. Inserimos este material numa sessão em que existia um cão (gravura) como personagem e este poderia dar saltos na reta numérica de acordo com o que era solicitado. Por vezes, na resolução de exercícios de trabalho de casa, notei que a representação que auxiliava os alunos na resolução de problemas era, por incentivo próprio, a reta numérica. Os alunos foram acostumados a resolver diferentes adições, subtrações contagens simples, de 2 em 2, de 3 em 3 utilizando esta ferramenta.

Todos estes materiais abordados por mim anteriormente foram ao encontro das competências que o Programa e Metas de Matemática do Ensino Básico (2013) pretende fomentar: o raciocínio matemático, a comunicação matemática e a resolução de problemas. No mesmo Programa e Metas de Matemática do Ensino Básico (2013), afirma-se que se apreendem desempenhos que concorrem “a partir do nível mais elementar de escolaridade, para a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos, para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para uma comunicação (oral e escrita) adequada à Matemática, para a

resolução de problemas em diversos contextos e para uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente” (Bivar, 2013, p. 4).

2.7.3. Conhecimento profissional adquirido

Muitos são os autores ligados à matemática, como é o caso de Lorenzato (2006), que defendem o aumento da utilização de materiais manipuláveis, por acreditarem que esta metodologia facilita a compreensão dos conceitos matemáticos, uma vez que para além de despertar a motivação e incentivar a aprendizagem, desperta a curiosidade, a concentração e a criatividade (Lorenzato, 2006).

A utilização dos materiais manipuláveis em contexto de sala de aula, seja qual for o nível de ensino, e nesta turma de estágio, em específico, possibilita uma maior articulação e conexão entre as aprendizagens, servindo de base para a estruturação do pensamento lógico-matemático. Estes materiais didáticos permitem, entre outros aspetos, que os alunos aprendam através da combinação e associação de conceitos, do confronto com novas situações e por tentativa e erro.

De acordo com Mariana Sofia Camacho (2006, p. 1), “ao manusear o objeto, o aluno, em primeiro lugar, começa por fazer previsões e coloca questões, relacionando o objeto em estudo com as suas vivências”. Para posteriormente, poder relacionar aquilo que previa que fosse acontecer, ao contactar com o material, e aquilo que realmente sucedeu, para no final, retirar conclusões e receber sugestões, “formulando estratégias cada vez mais sofisticadas, recorrendo a várias representações” (Camacho, 2012, p. 1).

Segundo Piaget, citando Wittmer & Petersen (2006), o desenvolvimento cognitivo da criança é descrito por uma sequência de estádios, entre eles o estádio sensório-motor, entre os zero e os dois anos; o período pré-operatório, entre os dois e os sete anos; o estádio das operações concretas, por volta dos 7 aos 11 anos e o estádio das operações formais, que se dá a partir da adolescência. No 1.º ano de escolaridade, as crianças ainda se encontram no período pré-operatório, com tendência para progredirem para as operações concretas. Com isto, verificamos que a criança se desenvolve progressivamente, relativamente

aos processos de simbolização. Nesta fase, ainda existe um egocentrismo cognitivo e a criança ainda não possui a capacidade de reversibilidade, tendo um pensamento exclusivamente ligado a indícios perceptivos. Neste estágio cognitivo as crianças são insensíveis à contradição e possuem um raciocínio intuitivo. Na passagem para o estágio das operações concretas (7-11 anos), o egocentrismo da criança é superado, dá-se o surgimento da lógica e da reversibilidade e isto só acontece quando a criança enfrenta situações específicas/particulares que a façam operar de acordo com a lógica (Wittmer & Petersen, 2006).

Neste sentido, esta turma, ainda precoce no que diz respeito ao ensino formal, baseia-se no concreto, daí necessitar de material palpável como grande aliado nas aulas de matemática. Todavia penso que este não pode nunca substituir o professor, mas sim, complementar o seu trabalho em aula, ou seja, o uso deste tipo de material didático deve ser analisado de forma crítica, avaliando a sua efetiva contribuição para a compreensão matemática.

Deste modo, este tipo de material didático é um facilitador da compreensão e da estruturação dos conceitos e das ideias matemáticas, pelo facto de envolver o aluno ativamente na aprendizagem, auxiliar todo o trabalho desenvolvido por ele e pelo professor. Favorece o ritmo da aprendizagem, aumenta a motivação, o interesse e a persistência do aluno na aprendizagem dos múltiplos conteúdos da área disciplinar da matemática.

Dada a grande importância destes instrumentos, no decorrer da minha ação interventiva, em suma, posso concluir que a sua utilização, em contexto sala de aula, poderá mostrar resultados bastantes satisfatórios para a aprendizagem da matemática.

3. Reflexão em torno da ação

No decorrer da elaboração deste relatório final de estágio é pertinente fazer uso da capacidade reflexiva com o objetivo de reunir e analisar os conceitos fundamentais para o desenvolvimento da futura docência. Desta forma, segundo Oliveira & Serrazina (2002), citando Schön (1992) “a reflexão sobre a ação na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente

para a ação e refletir sobre o momento da reflexão da ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3).

Tal como já referi anteriormente, no decorrer da minha ação interventiva apoiei-me fundamentalmente na observação, para mais tarde poder planificar e, conseqüentemente, refletir para melhorar práticas futuras. Todas as atividades que desenvolvi foram ao encontro do nível de escolaridade presente e das necessidades da turma, bem como das suas preferências ou gostos.

Aquando da intervenção no 1.º CEB, tive alguns receios, que foram superados, e deparei-me, como seria de esperar, com alguns obstáculos, que tentei contornar. Um dos receios revelou-se ao nível do número bastante elevado de crianças numa sala de aula. Cabe ao professor encontrar uma pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz, porque como sabemos, nenhuma criança é igual à outra, cada uma tem as suas dificuldades e facilidades. É impossível ignorar que as salas de aula estão sobrecarregadas, cada vez mais, não só em número, mas também em características heterogéneas entre os alunos. Diferenciar é, segundo Perrenoud (1997), romper com uma pedagogia que leva a mesma lição e os mesmos exercícios para todas as crianças, para serem realizadas ao mesmo tempo, é, sobretudo procurar uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de modo a colocar cada aluno na situação mais favorável ao seu desenvolvimento no processo de aprendizagem (Perrenoud, 1997). Com esta superlotação de crianças, numa mesma sala, tornou-se difícil chegar a todas e fazer com que existisse uma diferenciação pedagógica não só do ritmo, mas também dos estilos de aprendizagem de cada um. Contudo, com o auxílio da orientadora cooperante, penso que consegui alcançar todas as crianças, auxiliando as que teriam mais dificuldades e fazendo trabalhar mais aquelas que revelavam já ter um ritmo de trabalho acelerado.

Um receio a salientar é o facto desta turma, de 1.º ano de escolaridade, ser uma turma com boas referências em termos de aprendizagens e de a maioria ser bem acompanhada pelos pais e familiares. Por vezes, estas condições podem revelar-se um receio para nós, estagiárias, visto que o rigor é posto à prova pelos próprios pais.

No decorrer das várias semanas de intervenção, o empenho e criatividade foram cada vez maiores, o que se refletiu nas inúmeras horas passadas a construir materiais e estratégias diversificadas para lecionar diferentes conteúdos. Um professor criativo é aquele que consegue cativar/motivar o aluno e cada vez mais, a criatividade do docente “É um elemento fundamental no processo educativo devido à necessidade de atualização da escola e à demanda de uma sociedade em permanente transformação” (Mourão & Martínez, 2006, s.p.). Todo o tempo dispensado com a criação destes materiais revelou-se enriquecedor e, a prova disso é que, aula após aulas, os alunos faziam reparos positivos aos materiais trazidos para a sala de aula, desde jogos a pares e em grupos, a *PowerPoints* interativos, filmes, construção de *kits* em épocas festivas, entre outros, que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional, pois senti que todas as crianças tiraram proveito de cada material construído.

Levo desta instituição muito boas recordações e penso que os alunos também, visto que continuam a pedir para os visitarmos com regularidade e as demonstrações de carinho são imensas.

Capítulo III

Prática Profissional no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo III – Prática Profissional no 2.º ciclo do Ensino Básico

1.1. Caracterização do contexto educativo

1.1.1. A escola

Cada indivíduo tem toda a liberdade no processo de escolha da instituição que acompanhará a educação do seu filho, em conformidade com as convicções pessoais de cada um.

Este colégio, onde fui inserida, que detém uma paisagem privilegiada sobre o rio Mondego, encontra-se junto a outra instituição privada, perto do centro da cidade de Coimbra, rodeada de estabelecimentos comerciais e outros serviços.

Apresenta variados espaços, equipamentos e recursos materiais, apesar da antiguidade do edifício, que inicialmente funcionava noutra local. Existem diversas salas de aula divididas pelos três pisos do edifício principal, reprografia, refeitórios, enfermaria, secretaria, sala dos professores, sala de diretores de turma, gabinetes de direção, gabinete de apoio à Direção e Capelas. No edifício mais recente existem laboratórios, sala de dança, sala de música, recreio e biblioteca. Existe também o polidesportivo, onde encontramos o bar, a sala de audiovisuais, outras salas de música, os balneários, o pavilhão, a sala de teatro, a sala de informática e a sala de artes.

Este colégio tem como ideário a difusão da mensagem cristã, pertencendo à Congregação de S. José Cluny e tendo como fundadora dessa mesma Congregação Ana Maria Javouhey. Congregação esta provinda de França, expandida em plena Revolução Francesa, que rapidamente se difunde ao serviço da Educação dos mais pobres, implementando novos métodos pedagógicos, que se revelaram um sucesso na altura.

O grande objetivo de criação desta instituição, segundo o documento pertencente ao *Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno* é de “formar homens livres, capazes de discernir os melhores caminhos que conduzem o ser humano a Deus e à Verdade”. Esta instituição de educação formal, enquanto colégio

da Congregação de S. José de Cluny, é herdeiro de uma tradição pedagógica secular e esforça-se todos os dias para adequar o contexto cultural e social em que vivemos aos princípios inerentes à pedagogia Cluny. Posto isto, a pedagogia do colégio assenta em três vertentes: escola, religião e cultura. Fomentam um educação para a excelência em todos os domínios e implementação de novas metodologias de caráter sistemático e crítico. Na ala da religião é pretendido que os alunos aprofundem, estudem e reflitam sobre as verdades da fé católica e no vetor cultural, espera-se que os alunos aprofundem um tema cultural, que é modificado anualmente e que promove a interação de todas as áreas disciplinares.

Há uma grande aposta em atividades extracurriculares que enriquecem a cultura dos alunos e lhes provocam momentos de lazer. Temos o exemplo do ballet, da ginástica artística, da dança, das aulas de piano, bateria e outros instrumentos de percussão, a informática e multimédia, o inglês, francês e espanhol e no campo do desporto, a presença de aulas de voleibol, futebol e judo e não dando menos importância à área científica, também existe o espaço da ciência viva.

Relativamente ao ideário particular do colégio, este assente em determinadas fontes primordiais, como é o caso da bíblia, os documentos da Igreja sobre a Educação, o testemunho da vida da fundadora, Ana Maria Javouhey, o carisma da congregação, a tradição documental da congregação e a Declaração Universal dos direitos humanos. No seguimento dos princípios da fundadora e das irmãs da congregação de S. José Cluny, o colégio ainda segue as seguintes dimensões: ontológica (saber ser, estar e fazer), preocupando-se em avaliar em cada período letivo estas dimensões individualmente; axiologia, ligada a transmissão de valores de transcendência e humanidade e noológica baseada na aquisição de conhecimento integrado numa compreensão espiritual.

O Projeto Educativo do colégio vai ao encontro de todo o ideário abordado anteriormente, ou seja, o aluno é um sujeito ativo na sua formação pessoal, social, religiosa, artística e cultura, com o auxílio dos diferentes atores educativos.

1.1.2. A turma do 5.º A

A turma que me foi destinada para observação e intervenção na área disciplinar de História e Geografia de Portugal é uma turma de 5º ano de

escolaridade, pertencente ao 2.º ciclo do Ensino Básico. Era composta por 24 alunos, 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Tinham idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

De acordo com os documentos fornecidos e diálogos que mantive com a Diretora do Departamento de 2.º ciclo, posso afirmar que não existiam alunos retidos em anos letivos anteriores, que apenas um deles usufruía de apoio educativo e nenhum era beneficiário dos Serviços de Apoio Socioeducativo. Também não existiam alunos com necessidades educativas especiais, existiam sim, alguns alunos com problemas de saúde ao nível da visão, nada de alarmante, contudo, nenhum possuía alergias, asma ou problemas auditivos.

Relativamente ao percurso escolar da turma, todos frequentaram o Ensino pré-escolar e 4 deles estão nesta instituição pela primeira vez. No futuro, todos revelavam querer prosseguir estudos até ao Ensino Superior, revelando algumas expectativas que tinham quanto à escola, nomeadamente que lhes faculte um bom ensino, uma boa preparação académica, motivação para o estudo e também uma boa formação geral e humana.

Para além da vida escolar nesta instituição, 22 alunos divulgaram frequentar atividades complementares.

No campo das preferências, 18 alunos afirmam que tinham preferência pela disciplina de matemática, 10 preferiam história e geografia de Portugal e 6 optaram por escolher ciências naturais e educação física. Por sua vez, 10 alunos tinham como menos apreciada a disciplina de português, 5 revelaram ser a disciplina de inglês. A par destes alunos encontram-se outros 5 que apreciam menos a disciplina de ciências naturais.

Em contexto de sala de aula, através de inquéritos realizados no início do ano letivo pela Diretora de Turma, declararam que preferiam diferentes modos de trabalho pedagógico. Sendo assim, 13 alunos preferiam aulas com materiais de áudio/vídeo, 6 alunos elegiam as aulas de trabalho de grupo e 5 alunos declariavam gostar de aulas expositivas. Deste modo, também se pronunciaram relativamente a tipos de professores preferidos: mostraram gostar de professores simpáticos, divertidos e exigentes.

No campo do entretenimento anunciaram gostar de séries e filmes, telenovelas e da SIC K. Referiram gostar, também, de ler livros de aventura, terror e

banda desenhada. Revelaram alunos ativos, que praticam desporto, preferindo, assim, o futebol em primeiro lugar, seguindo-se a ginástica e a dança. Pude também constatar que muitos estudantes revelaram dotes musicais, tendo gosto musicais muito semelhantes. Em questionário, informaram preferir o hip hop em primeiro lugar, o pop em segundo lugar e o rock em terceiro.

É importante incluir nesta caracterização aspetos relacionados com a família e os encarregados de educação dos estudantes, bem como analisar o nível sociocultural dos que rodeiam a criança. Nesta turma verificamos que a maioria dos alunos tem como encarregados de educação a mãe e em menor número encontramos o sexo masculino (pai) nesta função. As idades dos encarregados de educação mostrou ser de nível já mais avançado do que o que seria de esperar. Deste modo, 4 encarregados de educação estão entre os 30 e os 40 anos e 17 encarregados de educação encontravam-se com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, 2 alunos tinham encarregados de educação com mais de 50 anos. Quanto à situação profissional, 3 encarregados de educação trabalhavam por conta própria e 23 por conta de outrem, sendo que 1 dedicavam-se ao setor secundário e os restantes ao setor terciário. Nas habilitações académicas destes encarregados de educação, apenas 2 possuíam mestrado ou doutoramento, 2 possuíam o 12º ano e a maioria, ou seja, 20 encarregados de educação tinham a licenciatura.

Pude aperceber-me que existiam disparidades nos agregados familiares, isto é, existia um aluno que só vive com o encarregado de educação (pai ou mãe), a maioria vivia com o pai e a mãe e ainda o(s) irmão(s). Apenas um aluno era filho único.

No último parâmetro do questionário e, não menos importante, perguntava-se se os alunos gostavam da escola e se gostam de estudar. Todos os alunos concordaram no parâmetro de gostarem da escola. Quanto a gostar de estudar, um aluno afirma não gostar, 12 declaram gostar às vezes e os restantes seleccionaram a opção “gostam de estudar”. Afirmaram ainda que o insucesso escolar se devia a 3 causas: falta de hábitos de estudo, falta de atenção ou concentração e desinteresse pela disciplina.

1.1.3. A turma do 5.ºC

A turma que me foi destinada para observação e intervenção na área disciplinar de ciências da natureza é uma turma de 5º ano de escolaridade,

pertencente ao 2.º ciclo do Ensino Básico. É composta por 23 alunos, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Têm idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, realizando uma média de 9,7 anos de idade.

De acordo com os documentos fornecidos e diálogos que mantive com a Diretora de Turma, posso afirmar que não existiam alunos retidos em anos letivos anteriores, que nenhum deles usufruiu de apoio educativo nem eram beneficiários dos Serviços de Apoio Socioeducativo. Também não existem alunos com necessidades educativas especiais, existiam, sim, 12 alunos com alguns problemas de saúde ao nível da visão, contudo, nenhum possui alergias, asma ou problemas auditivos.

Relativamente ao percurso escolar da turma, todos frequentaram o Ensino pré-escolar e nove deles estão nesta instituição pela primeira vez. No futuro, todos revelavam querer prosseguir estudos até ao Ensino Superior, manifestando algumas expectativas que tinham quanto à escola, nomeadamente que lhes facultasse um bom ensino, uma boa preparação académica, motivação para o estudo e também uma boa formação geral e humana.

Para além da vida escolar nesta instituição, 12 alunos divulgam frequentar atividades complementares.

No campo das preferências, 11 alunos afirmam que tinham preferência pela disciplina de matemática, 6 por ciências naturais e 5 educação visual. Por sua vez, 8 alunos tinham como menos apreciada a disciplina de história e geografia de Portugal, 5 revelavam não apreciar a disciplina de Português.

Em contexto de sala de aula, através de inquéritos realizados no início do ano letivo pela Diretora de Turma, declararam que preferiam diferentes modos de trabalho pedagógico. Sendo assim, 12 alunos afirmaram gostar mais de trabalhos em grupo, 11 alunos preferiam aulas com materiais de áudio/vídeo e 6 alunos elegeram as aulas com interação professor-aluno e aluno-aluno. Deste modo, também se pronunciaram relativamente a tipos de professores preferidos. Gostavam de professores simpáticos, pedagogos e exigentes, pacientes e calmos.

No campo do entretenimento anunciaram gostar de programas televisivos da Disney, de séries e filmes, gostam também de ler aventuras, romance e livros juvenis. Revelavam-se alunos ativos, que praticavam desporto, preferindo assim, o futebol em primeiro lugar, seguindo-se a dança, a ginástica e a natação. Pude

também constatar que muitos estudantes revelavam dotes musicais, tendo gosto musicais muito diferentes uns dos outros. Em questionário noticiaram preferir a pop em primeiro lugar e o fado e música clássica em segundo lugar.

É importante incluir nesta caracterização aspetos relacionados com a família e os encarregados de educação dos estudantes, bem como analisar o nível sociocultural dos que rodeiam a criança. Nesta turma verificamos que apenas 2 pais são encarregados de educação, ou seja, 21 alunos têm como encarregado de educação a mãe. Deste modo, 10 encarregados de educação estão entre os 30 e os 40 anos e 13 encarregados de educação encontram-se com idades compreendidas entre os 41 e os 50. Quanto à situação profissional, 8 encarregados de educação trabalham por conta própria e 15 por conta de outrem, sendo que 13 se dedicam ao setor secundário e 20 ao setor terciário. Nas habilitações académicas destes encarregados de educação, apenas 1 possui o 6º ano de escolaridade, um o 12º ano e 1 o bacharelato. A maioria, ou seja, 17 encarregados de educação detem a licenciatura e 3 assinalaram a opção “outro grau académico”, que corresponde, por exemplo, ao mestrado ou doutoramento.

Pude aperceber-me de que existem disparidades nos agregados familiares, isto é, existe uma aluna que só vive com o pai, visto que a mãe faleceu; a maioria vivia com o pai e a mãe e ainda o(s) irmão(s) e alguns, ainda, a crescer a estes membros familiares, vivem com os avós. Apenas um aluno é filho único.

No último parâmetro do questionário e, não menos importante, pergunta-se se os alunos gostaram da escola e se gostam de estudar. Todos os alunos concordaram, ou seja, nenhum respondeu que não gosta nem da escola nem de estudar. Afirmaram ainda que o insucesso escolar se deve a 3 causas: falta de hábitos de estudo, falta de atenção ou concentração e desinteresse pela disciplina.

2. Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Português

2.1.1. Fundamentação das minhas práticas educativas

Um professor de português, para planificar as suas propostas educativas, deve conhecer em profundidade as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012), mas também deve ter em conta os alunos e o meio onde vai intervir. Neste sentido, este documento de base, do ensino do Português, torna-se indispensável, pois “fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino” (Despacho n.º 5306/2012).

Ao longo destas semanas de intervenção de Português, no contexto de 2º CEB, foi-me proposto lecionar um género literário específico, por vezes, complexo para os alunos – a poesia –, e também o conteúdo gramatical relativo às preposições simples e contraídas. Como é do conhecimento dos professores, as preposições contraídas não são um conteúdo a abordar neste nível de ensino, segundo as Metas Curriculares. Contudo a docente de português da instituição onde fiquei inserida, utiliza o Programa de Português, como complemento às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Se observarmos o manual adotado por esta instituição, no próprio índice, aparece este conceito gramatical para ser lecionado, tal como se fazia quando apenas o Programa de Português vigorava.

A poesia, género literário que iria ser lecionado, deve ser desenvolvida desde cedo em sala de aula, “a rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita” (AA.VV., s/d, p. 13). Segundo o documento de *Orientação para Actividades de Leitura - Programa - Está na Hora dos Livros, 2.º Ciclo*, é necessário que o professor faça despertar o gosto por este género, se sinta à vontade para o lecionar, aliando, em simultâneo, um carácter lúdico através das rimas, dos versos, das imagens, do ouvir e ler pequenos poemas.

Tal como sabemos, as aprendizagens não são estanques e nunca nos devemos centrar só num domínio. Uma aula nunca se deve centrar só na leitura e escrita, ou na oralidade, ou na gramática. Deste modo, tentei promover a educação literária em integração com outros domínios, de modo a que os alunos aprofundassem conhecimentos e estes se tornassem significativos. Para tal, as minhas intervenções foram ao encontro da obra *A Cavalinho no Tempo*,⁴ de Luísa Ducla Soares, obra sugerida pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, e que aborda temáticas como o racismo, a guerra, a solidão, o passar do tempo – tempos de agora e tempos antigos. Tomei esta opção de escolha, visto que nas Metas Curriculares do Ensino básico, para o 5.º ano, sugere-se este e outros dois livros de poesia: *O Limpa-Palavras*, de Álvaro Magalhães e *O Pássaro na Cabeça*, de Manuel António Pina. Após a consulta e análise minuciosa de todos eles, e também a partir de um consenso entre mim e a minha colega de estágio, optei pelo livro *A Cavalinho no Tempo*. Com esta obra, tinha como objetivo que os alunos se tornassem ativos e participativos na sociedade atual, de modo a refletirem e debaterem sobre diversos temas. Em o *Serviço de Orientação da Leitura, Vidas e Obras, da Casa da Leitura*, a escritora Luísa Ducla Soares fala sobre a obra, publicada em 2003, e afirma que “os jovens devem tomar consciência de que está nas suas mãos a possibilidade de inventar e produzir uma sociedade melhor, e que tal passa pela ciência aliada à cidadania” (Rodrigues, s.d., p. 5).

Cabe a cada professor fazer uso das recomendações de documentos essenciais para a docência, como as Metas Curriculares, tentando, assim, “encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam capacidades e adquiram conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual” (Buescu et al, 2012^a, p. 1). Para tal, levei os alunos a debaterem temas como as touradas, recorrendo aos meios de comunicação, mais especificamente, a notícias de apoio a esta prática, anúncios e imagens encontrados online que abordavam este tema. Segundo o *Caderno de Apoio – Aprendizagem da leitura e da escrita*, os alunos devem ter contacto com material impresso, como livros, álbuns, folhetos, mas

⁴ Este é um livro infantojuvenil composto por 23 poemas e com ilustrações de Teresa Lima. Os poemas são geralmente compostos por versos curtos, percorrendo áreas como a família, as brincadeiras, mas também assuntos mais sérios, como a guerra. Aborda-se igualmente questões atuais como a utilização do computador ou o surgimento do bebé-proveta, incentivando, assim, a curiosidades dos mais pequenos. É um dos livros sugeridos para exploração nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012) no domínio de iniciação à Educação Literária.

também com o “ecrã do computador” (Buescu et al, 2012^b, p. 13). Com esta estratégia promovi a discussão e fometei o domínio da oralidade, tendo sido uma experiência aliciante e criativa para os alunos. O desenvolvimento deste domínio, não surgiu de um modo descontextualizado, pois seguiu a linha temática de um dos poemas que abordei, intitulado “Tourada”. Segundo as autoras Mariana Teixeira, Inês Silva, Leonor Santos é essencial que os alunos tenham contacto com diferentes tipos de textos e “importa que os sujeitos-aprendentes de LP saibam também comunicar e agir, com sucesso, em diferentes situações, orais ou escritas, interagindo com diferentes sujeitos, de forma adequada às finalidades da interação, ao contexto em que decorre, etc.” (Teixeira, 2011, p. 12). Para além de que, com a implementação desta estratégia, e indo ao encontro de outras que utilizei, existirá em sala de aula uma descoberta enorme de “pluralidade de discursos”, realizando, assim, uma abertura da escola à vida e integrando a escola na comunidade, visto que se tem contacto com diversos enunciados ligados a vários tipos de situações (Travaglia, 1996, p. 108).

Partindo ainda da obra literária estudada nas minhas intervenções, solicitei, algumas vezes, a construção de textos criativos, desde poesia à prosa, sobre temas contextualizados e interessantes de serem produzidos. Como se menciona o *Caderno de Apoio – Aprendizagem da leitura e escrita* (2012): “A leitura de textos não é uma atividade que deve ser isolada”, ou seja, deve ser associada à escrita, por exemplo, com a proposta de um resumo, de uma versão diferente do texto original ou até dando liberdade à imaginação dos alunos face a uma questão que surja no texto (Buescu et al, 2012^b, p. 12). Demonstrei alguma preocupação em solicitar aos alunos constantes construções de pequenos textos ou de poemas mais elaborados nas minhas práticas educativas, visto que o *Caderno de Apoio – Aprendizagem da leitura e da escrita* (2012) sublinha que “A composição escrita, qualquer que seja o género (carta de amor, artigo científico, de jornal, telegrama, novela ou poema) não é só uma questão de talento ou aptidão: trabalha-se, aprende-se” (Buescu et al, 2012^b, p. 15). Numa dessas solicitações para elaborar a resposta a uma das questões que surgia no último texto explorado, senti que era necessário planificar para só depois redigir o texto. Para tal, baseei-me novamente nas sugestões do *Caderno de Apoio – Aprendizagem da leitura e da escrita* (2012) em que transparece o cuidado com a produção de textos, composta por três fases: a “planificação (recuperação e

organização de conhecimentos relativos ao tema, tendo em conta os objetivos e os destinatários do texto; a redação (...); a revisão do texto” (Buescu et al, 2012^b, p. 15 e 16).

Por sua vez, o *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - Escrita* (2011) refere também a importância que deve ser dada à produção frequente de textos de um mesmo género, visto que é com a experimentação que se adquire progressivamente a competência escrita. Além deste pressuposto é descrito outro que alude “a necessidade de entender os momentos de planificação, textualização e revisão de forma dinâmica e interativa” (Niza et al, 2011, p. 62).

A minha colega de estágio, nas suas intervenções relativas a português, tomou a iniciativa de criar um “Mural da Poesia”, para afixar as produções escritas dos alunos. Como a cooperação entre nós sempre foi um ponto forte neste estágio, continuei a utilizar esta estratégia, com o mesmo fim.

Com a implementação das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012), deixa de existir a designação de “conhecimento explícito da língua” para passar a falar-se de gramática. Este domínio, mesmo com a mudança de designação, continua a ser um obstáculo para os alunos e, muitas vezes, para os professores também. Ainda nos dias de hoje, depois de todo o avanço tecnológico e científico, as estratégias de abordagem da gramática passam por aulas de exposição de conhecimentos, de resolução de exercícios, com pouco ludismo, descoberta ou utilização das TIC (Xavier, 2013).

Pela abordagem de conteúdos gramaticais, como a abordagem indutiva, em que forneci exemplos contextualizados com o poema a analisar, foram os alunos que chegaram às regras e retiraram as suas conclusões. Tentei, assim, criar um “laboratório gramatical, na perspetiva de transformar o aluno num cientista que observa, cria e testa hipóteses, elabora e aplica regras” (Xavier, 2013, p. 142).

O ensino da gramática não deve aparecer como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática, não deve surgir com objetivos traçados para o sucesso em sala de aula, ou seja, apenas com o propósito de acertar exercícios solicitados pelo professor (Travaglia, 1996). O professor deve ser responsável por dar significado às aprendizagens ligadas à gramática. O recurso à literatura popular portuguesa (provérbios) foi uma das estratégias utilizadas, de modo a dar significado

a estas mesmas aprendizagens, fazendo com que os alunos percebessem que este conceito gramatical – as preposições - está presente no quotidiano deles.

O recurso ao ludismo é um instrumento eficiente de ensino, graças ao carácter descontraído e prazeroso que imprime na aprendizagem e pode ser usado como abordagem à gramática. Na primeira aula de abordagem às preposições, recorri a uma espécie de brincadeira entre as palavras e a matemática, visto que os alunos tentaram construir operações entre as preposições e os determinantes ou os advérbios ou mesmo com os pronomes para obterem a preposição contraída.

Tentei também dar uso ao manual, visto que este é um instrumento que permite uma relação entre a escola e a família, que fomenta, ou deverá fomentar, o desenvolvimento de aprendizagens a vários níveis, mas também de valores. Este instrumento revelou-se facilitador no processo de aprendizagem das preposições simples e contraídas, mostrando ser uma ferramenta “de trabalho articulada e consertada com os textos reguladores da prática pedagógica” (Teixeira, 2011, p. 19). Como pude observar, este manual, apesar de certificado, como estando conforme as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, contém conteúdos gramaticais, como é o caso das preposições e conjunções, que fazem parte dos objetivos a desenvolver pelos professores, mas apenas o Programa de Português do Ensino Básico. As atuais Metas e o Programa de Português encontram-se conjuntamente em vigor, existindo uma articulação entre ambos. As Metas evidenciam alguns ajustamentos ao programa, ou seja, as referências fundamentais para a aprendizagem que deverão ser colhidas nas Metas Curriculares do Ensino Básico, que se sobrepõem ao Programa (Despacho n.º 5306/2012).

Para terminar o lecionação desta disciplina fundamental para a compreensão e expressão oral e escrita em todas as outras, na última aula, recorri ao texto em prosa “O Segredo do Super-herói”, de Maria Inês Almeida, para realizar intertextualidade com o texto em poesia dado em aulas anteriores. Pretendeu-se que os alunos reconhecessem, não em profundidade, esta relação de complexidade entre elementos de dois textos. Esses elementos podem dizer respeito ao conteúdo, à forma ou mesmo a ambas. Este texto, “O Segredo do Super-Herói”, é simples, divertido e com uma grande mensagem final. Fiz esta opção também pelo facto desta instituição ter uma componente disciplinar chamada Raízes Greco-latinas e de este texto incidir sobre “o

calcanhar de Aquiles” de cada um de nós. Penso que será importante apostar no campo da intertextualidade, mas também da interdisciplinaridade.

Esta relação de intertextualidade só pode ser conseguida a partir de uma leitura de textos literários de qualidade que, através do uso de códigos simbólicos e imaginários, se revelam essenciais para a formação e desenvolvimento de leitores literários. De acordo com o *Caderno de Apoio – Aprendizagem da leitura e da escrita* (2012), o objetivo que subjaz à importância da leitura de diferentes textos, desde os primeiros anos de escolaridade, pressupõe também que o aluno “deverá poder comparar um texto que acabou de ler com outro lido anteriormente” (Buescu et al, 2012^b, p. 27).

Entende-se por texto de qualidade aquele que, “graças a uma organização complexa e intensa de linguagem, mantém incessantemente potencialidades subversivas face aos códigos, assegurando aos seus receptores a possibilidade de aí encontrarem, a cada nova leitura, novos espaços para a aventura hermenêutica” (Azevedo, 2004, pp. 15-16). Deste modo, a interação precoce da criança com diferentes textos literários permite-lhe enriquecer a sua cultura, o seu vocabulário, entre outras aptidões ao nível dos quadros de referência intertextual, de forma a reconhecer muitos dos procedimentos interpretativos que os textos exigem dos leitores.

2.1.2. Reflexão sobre as práticas

Isabel Alarcão (1996) propõe que o professor coloque em prática algumas estratégias facilitadoras da reflexão. Uma delas, já abordada noutras reflexões, é a colocação de questões pedagógicas que levam o docente a descrever e interpretar as suas práticas, envolvendo, assim, um confronto de ideias. Outra estratégia passa pela escrita de narrativas, visto que o professor ao contar a sua história ou a sua experiência, toma consciência de aspetos que no momento passaram despercebidos e que poderiam ser melhorados ou reformulados. A observação de aulas pode ser outro método de reflexão, tendo uma visão mais distanciada e, por último, a investigação-ação que é por si só um processo reflexivo (Alarcão, 1996). No decorrer deste período interventivo no contexto de 2.º CEB, tive oportunidade de contactar com todas estas estratégias. Coloquei a mim mesma várias questões após cada

intervenção, nomeadamente: “Que dificuldades senti?”, “Com que obstáculos me deparei?”, “O que fiz para ultrapassar esses obstáculos?” e “O que mudaria se repetisse esta intervenção?”. A par deste questionamento, tentei sempre, no pouco tempo que sobrava entre as intervenções e as aulas na Escola Superior de Educação, construir uma espécie de diário de bordo para que, mais tarde, a construção desta reflexão fosse facilitada. Confrontando as restantes estratégias enumeradas pela professora Isabel Alarcão, tive oportunidade de colocar em prática este importante pressuposto teórico, que é a observação, e construir uma pequena investigação-ação ao longo deste ano final de mestrado. São este tipo de estratégias, as atitudes e princípios inerentes às mesmas, que fazem com que o professor reflita de forma crítica com o objetivo principal de se tornar um profissional cada vez mais seguro das suas escolhas, mais competente e eficaz na sua prática.

Elaborando uma retrospectiva das intervenções que realizei, penso que, maioritariamente, os objetivos foram cumpridos, no entanto, deparei-me com obstáculos, dificuldades e imprevistos, que no momento tentei solucionar: falhas devido à falta de experiência, mas que no fundo servem para refletirmos, retirarmos conclusões e aprendizagens para intervenções futuras.

Senti, logo desde início, bastante dificuldade em encontrar um equilíbrio entre a minha visão de professor de português, a da orientadora cooperante e as orientações fornecidas para o sucesso de uma aula pela professora responsável pela unidade curricular de prática educativa, na componente de português.

A profissão docente está repleta de mudanças ao longo dos séculos, o professor de hoje não é igual ao professor de ontem e convergirá com o professor de amanhã. Os tempos são de mudança e o professor não é apenas um aplicador de saberes académicos, de currículos e de metodologias standardizadas. O docente deve partir de uma “perspetiva centrada no terreno profissional” (Nóvoa, s/d, p. 1) em que surgem “situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (Nóvoa, s/d, p. 16). Posto isso, a minha primeira preocupação foi analisar o contexto onde estava inserida, as características, as necessidades e os interesses da turma onde intervim.

Relativamente à minha visão de professor ideal vai para além do professor que debita matéria, é alguém que em primeiro lugar domina os conteúdos inerentes à disciplina, que aplica estratégias de ensino desafiantes, institui e mantém normas de

convivência em sala de aula. Assim, segundo Augusto Cury (2003) “Bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informações” (Cury, 2003, p. 26). Não basta transferir o nosso conhecimento aos alunos, é necessário dar as ferramentas para ser o aluno a descobrir o caminho, optando assim pela via do construtivismo. A área disciplinar de português, tal como todas as outras, necessita de ludismo e de enriquecimento nas estratégias que desenvolve em contexto de sala de aula. Todavia, no meu ponto de vista, uma aula de português necessita também de momentos de escrita silenciosa, de treino de interpretação de diferentes textos, com perguntas que preveem respostas elaboradas. Em suma, é necessário que existam momentos que os alunos possam considerar menos entusiásticos. Penso que nas minhas intervenções houve tempo para aplicar diferentes estratégias e recursos, havendo momentos mais ricos em ludismo e outros nem tanto. Preocupei-me com a iniciação ao estudo do texto poético, com imagens e o seu devido questionamento, com letras coloridas no quadro para os alunos formarem o título e aí discutirmos o que abordaria o poema. De acordo com Augusto Cury (2003), a escola ideal é baseada na arte de questionar, tendo como principais objetivos o “reacender da motivação, desenvolver o questionamento, enriquecer a interpretação de textos e enunciados, abrir as janelas da inteligência”, porque “a dúvida é o princípio da sabedoria” (Cury, 2003, p. 46). Para além de todos estes focos importantes, a “exposição dialogada, desenvolve outro tipo de competências, muitas delas de cariz pessoal e de convivência, nomeadamente “desenvolver a consciência crítica, promover o debate de ideias, estimular a educação participativa, promover a insegurança, debelar a timidez e melhorar a concentração” (Cury, 2003, p. 47).

Noutras aulas, optei por atividades que incentivavam à pesquisa de palavras num dicionário online, para os alunos chegarem novamente ao título. A par destas atividades iniciais, existiu sempre uma ficha de leitura para cada poema. Construí estes recursos, porque penso que são importantes para que a exploração do texto literário não fique apenas na oralidade. Por outro lado, esta turma precisava de treinar a escrita, pois os alunos davam muitos erros ortográficos. Para não entediar os alunos em longas fichas de exploração dos poemas, optei por colocar tanto exercícios de escolha múltipla, verdadeiro e falso como também perguntas de resposta aberta, mas

não em número exagerado. Realizaram-se, ainda, debates, uma pequena intertextualidade com um texto em prosa e a planificação de um texto para escrita criativa. Foi notório o entusiasmo dos alunos face a alguns destes recursos, muitos deles trabalhados pela primeira vez, especificamente o debate e a planificação de textos. Revelaram-se muito atentos nas minhas leituras, pedindo algumas vezes para repetir. Como já foi referido na fundamentação pedagógica, a Educação Literária esteve sempre presente no decurso das minhas intervenções. Este domínio criado nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012), que pretendia agregar descritores disseminados noutros domínios, torna-se importante na medida em que tenta enriquecer o aluno na sua formação como cidadão e também porque “veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional” (Buescu, 2012^a, p. 5 e 6). Quando solicitei a escrita criativa de um poema visual, a maioria dos alunos trouxe atempadamente as suas composições, contrariamente a outras solicitações feitas no decorrer das intervenções.

Outro obstáculo com que me deparei nestas semanas interventivas prendeu-se, como já referi, com o facto de o conteúdo gramatical não fazer parte do documento base, em vigor, para lecionar as aulas de português – as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012) – e, para além disso, a dificuldade em conseguir interligar esse conteúdo gramatical à poesia. Após a análise minuciosa das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012), verificou-se que o conteúdo das preposições contraídas surge no 7.º ano com o objetivo de “reconhecer classes de palavras” (Buescu, 2012^a, p. 34). Tomei a opção de não insistir demasiado nas preposições contraídas e lembrar mais aprofundadamente as preposições simples, visto que alguns alunos ainda não sabiam identificar as preposições simples e até conseguirem reconhecer a preposição contraída teriam um longo percurso.

Para ultrapassar o obstáculo da leção das preposições e da poesia conjuntamente, optei, várias vezes, por adaptar partes de poemas para que nada acontecesse descontextualizado. De acordo com o artigo “Ensinar e aprender Gramática: algumas abordagens possíveis” (Xavier, 2013), seja qual for a metodologia que se utilize para ensinar gramática, deve-se ter como base a contextualização, “deve partir-se sempre de um contexto, ao longo da abordagem

deve usar-se a articulação de contextos, privilegiando-se a coesão discursiva” (Xavier, 2013, p. 142).

A gestão do tempo foi outro obstáculo. Na instituição onde intervimos, os alunos têm todos os dias 45 minutos de português e matemática, apenas num dia de semana têm um bloco de 90 minutos. Nas aulas de 45 minutos pouco se consegue cumprir da planificação elaborada antecipadamente, como pedido. Muitas vezes foi inevitável a reestruturação das planificações seguintes.

No término destas intervenções, no domínio de português, sinto que reforcei o meu gosto por esta área e que tentei semear esse prazer de aperfeiçoar o Português nos alunos que por mim passaram. Para além de tentar dar continuidade ao trabalho já desenvolvido pela orientadora cooperante, tentei implementar novas e enriquecedoras estratégias didático-pedagógicas de modo a conciliar o ludismo com a apreensão de conhecimentos relativos a habilidades de leitura, escrita e oralidade tão importantes para a formação pessoal na sociedade atual.

2.2. Matemática

2.2.1. Fundamentação das minhas práticas

A conceptualização do conhecimento de um professor de matemática para ensinar envolve, segundo Hill & Ball (2009), o conhecimento da matéria e o conhecimento do conteúdo pedagógico. O conhecimento da matéria a ensinar engloba o conhecimento de conteúdo comum, o conhecimento do conteúdo especializado e o conhecimento do horizonte matemático. O conhecimento de conteúdo comum refere-se ao conhecimento da matemática que se está a ensinar, o saber usar termos e notificação correta, identificar erros dos estudantes e reconhecer definições imprecisas que surgem nos manuais. O conhecimento do conteúdo especializado, consiste, por exemplo, em ser capaz de modelar a aritmética dos inteiros, usando diferentes representações. O conhecimento do horizonte matemático descreve um tipo de visão periférica da matemática, necessária ao ensino, isto é, uma visão de um campo matemático maior que o ensino exige. O conhecimento do conteúdo pedagógico envolve o conhecimento da matéria e dos alunos, o

conhecimento da matéria e do seu ensino e o conhecimento curricular. No conhecimento do conteúdo e dos alunos espera-se que o professor consiga antecipar o que provavelmente os alunos pensam, prever o que os alunos acharão interessante, antecipar o que os estudantes possam fazer com uma tarefa, ouvir e interpretar o pensamento dos alunos, conhecer concepções comuns e erróneas dos alunos e conseguir antecipar o nível de dificuldade de uma tarefa. O conhecimento da matéria e do ensino, segundo Hill & Ball (2009), é entendido como a capacidade do professor conceber e sequenciar o ensino, escolher tarefas para o ensino, identificar diferentes métodos para ensinar e avaliar vantagens e desvantagens para o uso de representações específicas. O conhecimento curricular envolve, por exemplo, que o professor conheça uma gama completa de programas concebidos para um assunto particular, para um dado nível e conhecer também a variedade de materiais educacionais disponíveis em relação aqueles programas. A fundamentação da prática que vai ser descrita tentou ir ao encontro dos aspetos acima referidos, relativos ao conhecimento de matemática exigido a um professor para ensinar.

A prática educativa desenvolveu-se numa turma de 23 alunos, de 5.º ano do Ensino Básico, de uma escola semi-privada de Coimbra. Os alunos, globalmente, eram considerados motivados para a matemática e com um favorável desenvolvimento do cálculo mental, contudo, em geometria, as aprendizagens já não eram feitas com a mesma facilidade. A prática, fundamentalmente, envolveu uma sequência de 10 aulas (uma aula de 90 minutos e 9 aulas de 45 minutos) sobre geometria e medida, cujos objetivos foram: rever conceitos de geometria que os alunos já conheciam: ponto, reta e classificação de polígonos quanto aos ângulos (primeira aula); relembrar as definições de ângulo envolvendo aspetos dinâmicos e estáticos do ângulo (segunda aula); provar que a soma das amplitudes dos ângulos internos de um triângulo é 180° , definir e determinar a medida de um ângulo externo e resolveram situações problemáticas (terceira aula); classificar quadriláteros segundo vários critérios (quarta aula); apresentar critérios de igualdade de triângulos (quinta, sexta e sétima aulas); resolver situações problemáticas que envolviam fundamentalmente o desenvolvimento do pensamento visual dos alunos (oitava aula); reconhecer a propriedade da desigualdade triangular (nona aula); classificar triângulos quanto ao comprimento dos seus lados, identificar num triângulo as

relações entre os comprimentos dos seus lados e as amplitudes dos ângulos que lhes são opostos (décima aula).

Foi examinado com pormenor o conteúdo científico a ensinar acima referido. Para isso, destaco a seguinte documentação consultada: “Visualização espacial: algumas atividades” (Matos & Gordo, 1993); “Elementary Mathematics for Teachers” (Parker & Baldrige, 2004); “The role and the function of a hierarchical classification of quadrilaterals” (Villiers, 2003); “Mathematics teachers’ perceptions of quadrilaterals and understanding the inclusion relations” (Akkas, 2013) e “A dynamic way to teach angle and angle measure” (Wilson & Adams, 1992).

No sentido de me apropriar do conhecimento curricular respetivo, o Programa e as Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Bivar, 2013), o manual adotado pela instituição – *Matemática cinco* (Rosa, 2013), o Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte *et al.*, 2007) e *Os Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (NCTM, 2007) foram também documentos minuciosamente analisados.

As Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (2012) sugerem para aqueles conteúdos matemáticos os seguintes descritores de desempenho: “utilizar corretamente os termos «ângulo interno», «ângulo externo» e «ângulo adjacente a um lado» de um polígono”; “reconhecer que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a um ângulo raso”; “reconhecer que um ângulo externo de um triângulo é igual à soma dos ângulos internos não adjacentes”; “construir triângulos dados os comprimentos dos lados, reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério LLL de igualdade de triângulos»”; “construir triângulos dados os comprimentos de dois lados e a amplitude do ângulo por eles formado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério LAL de igualdade de triângulos»” e “construir triângulos dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério ALA de igualdade de triângulos»”; “reconhecer que num triângulo a lados iguais opõem-se ângulos iguais e reciprocamente”; “reconhecer que em triângulos iguais a lados iguais opõem-se também ângulos iguais e reciprocamente e “saber que num triângulo

ao maior lado opõe-se o maior ângulo e ao menor lado opõe-se o menor ângulo, e vice-versa” (Bivar, 2013, p. 34 e 35).

No Programa do Ensino Básico (Bivar, 2013) sublinha-se a introdução de alguns conceitos e propriedades relacionadas com o paralelismo e ângulos, com aplicações simples aos polígonos. Neste ciclo, o estudo da geometria pretende revelar-se sério e rigoroso para os alunos prosseguirem para os ciclos seguintes. Refere-se ainda que os alunos saibam relacionar as diferentes propriedades estudadas com aquelas que já conhecem e que são pertinentes a cada situação. Para além disso, é dada ênfase à resolução de problemas, considerada uma estratégia motivadora, em que os alunos interpretam enunciados, sabem seleccionar e aplicar adequadamente as regras e procedimentos e interpretam resultados finais. Para além da resolução de problemas é sugerido que os alunos conheçam factos e procedimentos, raciocinem e comuniquem matematicamente e que vejam a matemática como um todo coerente. Também no Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) e no National Council Teacher of Mathematics (2007) são consideradas as seguintes capacidades transversais: a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática. A comunicação matemática surge não só em espaços formais, mas também não formais de aprendizagem, é entendida como um sistema de representação específico, com simbologia, códigos e regras próprias, utilizado como principal meio de comunicação que use o oral, pictórico e escrito (NCTM, 2007). O NCTM encara o raciocínio matemático como uma capacidade fundamental para a compreensão da matemática em todas as áreas de conteúdo. Os alunos devem compreender e acreditar que a “matemática faz sentido, através do desenvolvimento de ideias, da exploração de fenómenos, da justificação de resultados e da utilização de conjecturas matemáticas” (NCTM, 2007, p. 61).

No Programa do Ensino Básico (Bivar, 2013) são dadas indicações para os alunos realizarem tarefas que envolvam a utilização de instrumentos de desenho e de medida (régua, esquadro, compasso e transferidor), tendo como propósito a aquisição, de destreza na execução de construções rigorosas e o reconhecimento de alguns dos resultados matemáticos por detrás dos diferentes procedimentos. Nas aulas da sequência foram utilizados instrumentos de desenho e de medida, essencialmente, para as tarefas que previam o leccionamento dos critérios de igualdade triangular. Os alunos teriam de construir diferentes telhados (triângulos

iguais) de um bairro seguindo os critérios LLL, LAL e ALA. A utilização de materiais manipuláveis para o ensino da matemática, em particular na geometria, – “geoplanos, tangrans, puzzles, mosaicos, peças poligonais encaixáveis, cartolina e elásticos, armações, palhinhas” (Ponte et al, 2007, p. 37) - é também uma sugestão indicada no PMEB (2007). Na minha prática letiva utilizaram-se puzzles de formas poligonais, folhas coloridas, tesouras, lápis de cor, geoplanos e palhinhas. Na primeira aula utilizou-se um puzzle de Sam Loyd (polígono de 12 lados com a forma de cruz, construído por composição de figuras planas), para serem relembrados conceitos de geometria, e também tesouras para que os alunos pudessem recortar as formas poligonais desse mesmo puzzle. Foram, igualmente, usados geoplanos circulares em papel, (na segunda aula) para que os alunos lá representassem as amplitudes de diferentes ângulos (90° , 45° , 60° , 75° , 105° , 120° e 270°) diferenciando-os por cores.. Numa outra tarefa, onde os alunos iriam verificar os critérios de igualdade de triângulos, (quinta, sexta e sétima aula) através da construção desses triângulos, usaram-se folhas de cores diferentes para que os alunos se apercebessem melhor da respetiva congruência. As palhinhas foram utilizadas, em várias aulas, para exemplificar, fundamentalmente, o aspeto dinâmico de um ângulo.

A gestão curricular, forma como se interpreta e desenvolve o currículo tendo em conta as características dos seus alunos, os recursos existentes, as condições da sua escolha e o contexto social e escolar, está intrinsecamente relacionada com a avaliação (Ponte et al, 2007). É através do processo avaliativo que o professor recolhe a informação que lhe permite apreciar o progresso dos alunos e, em particular, diagnosticar problemas e insuficiências na sua aprendizagem e no seu trabalho, verificando assim a necessidade (ou não) de alterar a planificação da aula e a sua ação didática (Ponte, 2007). No Programa de Matemática do Ensino Básico (Bivar, 2013), sublinha-se que qualquer que seja o tipo de avaliação, esta deve ser concretizada por referência às Metas Curriculares (Bivar, 2013) e deve permitir realizar um diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno e de cada turma. Segundo Pinto & Santos (2000), a avaliação envolve o aspeto formativo e sumativo, em que “a avaliação formativa realiza-se depois de um período de ensino e aprendizagem e antecede sempre um momento de avaliação sumativa” (Pinto & Santos, 2000, p. 25).

Na sequência de ensino desta prática letiva, a avaliação foi fundamentalmente formativa e evidenciada através de *feedback* oral e escrito dado pela professor estagiária e algumas vezes *feedback* oral dado pelos próprios alunos entre si. Dias & Santos (2013) afirmam que se deve dar primazia ao *feedback* escrito, ou escrita avaliativa. O grande propósito deste *feedback*, em contexto de sala de aula, é promover nos alunos a autonomia, a eficácia e a capacidade de trabalharem por si mesmos. Desta forma, o professor contribui para a autorregulação das aprendizagens matemáticas. Por outras palavras, a autorregulação para o aluno é a capacidade deste conseguir avaliar o seu desempenho em determinada tarefa, fazendo as devidas correções, quando necessário. Para tentar promover a autorregulação nos alunos, foi proposta uma tarefa, que envolvia utilizar 2 geoplanos circulares. Num geoplano circular os alunos deveriam representar as amplitudes dos ângulos (90° , 45° , 60° , 75° , 105° , 120° e 270°) e no outro era solicitada a construção de um hexágono regular. A tarefa não foi completada em aula, por isso os alunos foram convidados a acabarem-na em casa. Aquando da correção desse trabalho de casa, a maioria da turma indicou que não tinha sabido representar os ângulos cujas amplitudes eram de 105° e 270° . Então, um desses alunos foi ao quadro representar esses tais ângulos e a turma pôde comparar o trabalho, corrigindo-o. Estas correções foram recolhidas e mais tarde analisadas, deixando, a professora, comentários escritos à linguagem matemática utilizada pelos alunos.

As tarefas matemáticas utilizadas em aula constituem a base de aprendizagem dos alunos. Os professores podem trazer para o contexto de sala de aula tarefas que pedem ao aluno a execução de um processo memorizado ou tarefas que exijam dos alunos um pensamento conceptual e que os estimulem a fazer conexões (Stein & Smith, 2009). Ponte (2005) identificou diferentes tipos de tarefas matemáticas: problema, exercício, investigação e exploração. Os problemas são questões matemáticas cujo grau de dificuldade é apreciável e devem possuir um carácter desafiador, incutindo nos alunos o gosto pela descoberta. O exercício serve basicamente para consolidar aprendizagens, utilizando processos imediatos que dirigem o aluno diretamente à resolução. Nas tarefas de investigação é promovido o envolvimento do aluno com a tarefa. Os alunos participam ativamente na formulação de questões para chegar a uma resolução. Tal como evidenciamos, os problemas e os exercícios matemáticos, podem surgir num contexto da vida real. As tarefas

utilizadas na prática letiva foram designadas segundo a classificação de Ponte (2005). Por exemplo, na oitava aula, recorri a variadas situações problemáticas que aprofundassem conhecimentos relativos à construção de triângulos no sentido de fomentar nos alunos o pensamento visual/espacial. Na nona aula, os alunos fizeram uma pequena exploração para inferirem e conhecerem a propriedade da desigualdade triangular. A turma, trabalhando a pares ou em pequenos grupos, com palhinhas de diferentes tamanhos de comprimento explorou as diferentes possibilidades de construir triângulos.

A estrutura das aulas lecionadas na sequência foram essencialmente de dois tipos. Algumas aulas, como a primeira e a terceira, iniciavam-se com a distribuição de uma tarefa matemática em que os alunos, em grande grupo, através fundamentalmente da estratégia do questionamento, por parte da professora estagiária, reviam conceitos geométricos ou provavam proposições geométricas. Noutras aulas, o trabalho era desenvolvido individualmente, pelos alunos e as tarefas que lhes eram dadas tinham o propósito de consolidar aprendizagens. Por norma, os alunos também levavam pequenas tarefas como trabalho de casa, como exercícios retirados do manual, que eram corrigidos para a turma no quadro, por alunos previamente escolhidos pela professora. Nas correções das tarefas, a professora proporcionou discussões matemáticas ou trocas de opiniões sobre a respetiva resolução. Orquestrar discussões matemáticas produtivas é uma estratégia de ensino e aprendizagem que pretende apresentar aos alunos problemas matemáticos complexos e realistas para eles trabalharem e, posteriormente, poderem partilhar diferentes opiniões, em grande grupo. O professor torna-se numa espécie de maestro, deixando os alunos apresentarem diferentes estratégias de resolução para chegarem a uma solução (Stein, 2008).

Em todas as aulas, os conhecimentos prévios dos alunos foram tidos em conta e a partir deles é que o ensino se desenvolveu. A importância dos conhecimentos prévios, não só competências prévias de literacia e numeracia, mas também a importância da filtração de conteúdos lecionados anteriormente, fazem com que o aluno tenha sucesso em todo o seu percurso escolar. Numa lógica construtivista, o conhecimento prévio do sujeito constitui uma espécie de andaime sobre o qual se edificam ou constroem as aprendizagens posteriores (Ribeiro, 2006).

2.2.2. Reflexão sobre as minhas práticas

As minhas práticas interventivas de matemática envolveram diferentes momentos, que devem ser revistos e refletidos: a observação de aulas (da orientadora cooperante e da minha colega de estágio), a implementação de aulas e a reflexão.

Foi através da observação prévia das aulas da professora cooperante, titular da turma de estágio, que pude constatar as rotinas dos alunos, metodologias e estratégias da professora e as suas interações com os alunos, para mais tarde poder intervir e dar continuidade a certos comportamentos já existentes. Nesta fase também pude manter diálogo com a orientadora cooperante no sentido de ser apoiada relativamente a respostas às dúvidas surgidas ou mesmo sugestões por ela fornecidas.

A observação das aulas da estagiária foram feitas tendo em conta 3 critérios que me foram sugeridos: “Quais os pontos críticos da aula?”, “O que os alunos aprenderam?” e “Se fosse professora da turma, teria ensinado da mesma forma?”. As aulas lecionadas pela minha colega estagiária estavam no seguimento das aulas por mim implementadas, assim, foi importante perceber as aprendizagens que os alunos tinham desenvolvido nas minhas aulas, bem como as dificuldades que evidenciavam. Foi uma mais valia observar os recursos utilizados pela estagiária: um cartaz onde estavam representadas as diferentes unidades de medida de comprimento standard; um tangram gigante e outros tangrans mais pequenos que foram distribuído a todos os alunos da turma e que com eles pretendeu trabalhar as unidades de área não standard; um metro quadrado construído em papel cenário, o decímetro quadrado e o centímetro quadrado para que a turma percebesse as relações entre aquelas unidades de área do sistema métrico. Talvez possa afirmar que usaria as mesmas estratégias e recursos que a colega estagiária, até porque pareceu evidente que os alunos adquiriram as aprendizagens desejadas. Os alunos captaram com facilidade a matéria devido, fundamentalmente, ao questionamento e *feedback* constante que a estagiária fomentou nas suas aulas.

Para a construção da sequência de aulas, houve necessidade de proceder à planificação dessas mesmas aulas. As planificações sofreram sucessivos melhoramentos devido às sugestões dadas pela professora cooperante e a professora da ESEC. Mais tarde, foram ainda dadas outras sugestões pelo grupo de estágio

(estagiária que partilhava a mesma turma, a orientadora cooperante e a professora da ESEC), que se reunia após cada aula implementada.

Logo na primeira aula estipulei determinadas tarefas para a turma e ao implementá-las deparei-me com falta de tempo para a realização da aula de acordo com a planificação previamente pensada. Com este episódio compreendi que teria de dar importância à gestão do tempo e comecei a continuar a levar tarefas enriquecedoras, mas em menor número, conseguindo então cumprir os objetivos das aulas previamente estipulados. Aquele imprevisto, relativo à gestão do tempo, surgiu devido às respostas da professora às dúvidas e questões que por vezes os alunos colocavam e à lentidão dos alunos quando escrevem no quadro ou falam de matemática.

As aprendizagens da maioria dos alunos, relativamente aos conteúdos desenvolvidos na sequência de ensino por mim lecionada foram evidenciadas não só pelas suas produções escritas mas também, como já foi referido, ao observar as aulas lecionadas pela colega estagiária que partilhava a mesma turma de estágio. Também a avaliação formativa da turma que esteve sempre presente durante as aulas, evidenciou as aprendizagens dos alunos e o colmatar das suas falhas pelos *feedbacks* trocados nas aulas.

O ato de refletir é um elemento crucial durante o processo de estágio, é através dele que um aspirante a professor se desenvolve tanto a nível pessoal como profissional perspetivando melhorar as suas aulas futuras. Deste modo, se repetisse a sequência de aulas tentaria ser mais incisiva, corrigindo apenas as tarefas em que os alunos revelassem ter mais dificuldades e seria mais rigorosa também na linguagem matemática utilizada nas aulas. Tentaria, também, utilizar alguns elementos facilitadores da aprendizagem em matemática, por exemplo, fomentar nos alunos o desenvolvimento do seu pensamento visual/espacial.

Concluindo, parece poder dizer-se que, com esta sequência de ensino foi fomentado o desenvolvimento profissional de um professor de matemática do 2º ciclo de Ensino Básico, indo ao encontro dos conhecimentos que um professor de matemática deve ter para ensinar segundo Hill & Ball (2009): o conhecimento da matéria e o conhecimento do conteúdo pedagógico e descritos na fundamentação das minhas práticas.

2.3. Ciências Naturais

2.3.1. Fundamentação das minhas práticas

É no ensino das ciências, ou de qualquer outra área disciplinar, que devemos dar primazia ao desenvolvimento de competências por parte dos alunos, mas também tentar elaborar situações educativas, tornando-os cidadãos ativos e responsáveis na sociedade de hoje. Deste modo, o programa *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*, comprova “a importância da formação pessoal e social dos indivíduos, onde a componente científico-tecnológica se inclui e sem a qual aquela não será conseguida. Por isso se defende que cada indivíduo deve dispor de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico que lhe permita compreender alguns fenómenos importantes do mundo em que vive e tomar decisões democráticas de modo informado, numa perspetiva de responsabilidade social partilhada” (Martins, 2007, p. 16).

Todas as sessões que planifiquei para esta disciplina basearam-se no construtivismo e na Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP). Desta forma, não é o professor o centro do processo de ensino e de aprendizagem, mas sim o aluno. Entre outras práticas, o questionamento foi utilizado com regularidade e foi trabalhada a motivação pela unidade temática abordada. Assim, é o aluno que parte à descoberta, não sendo o professor a afirmar, desde logo, que o conteúdo a abordar seria os seres vivos e a sua classificação. Segundo Clara Vasconcelos e António Almeida, o professor, seguindo a metodologia ABRP, passa a ser uma espécie de tutor que “deve: (i) definir um ambiente de aprendizagem que promova o trabalho grupal; (ii) intervir no processo se os alunos necessitarem, nomeadamente colocando questões adicionais; (iii) realizar pequenas exposições facilitando aprendizagem; (iv) monitorizar e avaliar os alunos ao longo da sua aprendizagem” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 23). Posto isto, orientei o processo de ensino e de aprendizagem através de um *PowerPoint*, onde estavam presentes esquemas que sintetizavam os conteúdos, para os alunos poderem registar no caderno diário. Este tipo de recursos possibilita que os alunos estejam mais motivados e atentos, percebam e acomodem a matéria de uma forma sistematizada.

Para além disso, utilizei com muita frequência os recursos visuais: as imagens, reais e animadas, bem como esquemas, tal como já referi.

Numa das minhas aulas, a segunda, optei por uma estratégia de mais-valia. O facto de se recorrer a materiais da comunicação social, nomeadamente a recolha de notícias, faz com que se relacione os conteúdos com o quotidiano dos alunos. Numa perspectiva CTS (ciência/tecnologia/sociedade), os estudantes percebem que as aprendizagens que fazem dentro da sala não são para meramente decorarem e mais tarde registarem no teste. São sim, conhecimentos que devemos possuir para melhor compreender a sociedade. Segundo o autor José Mariano Gago (1990), é de extrema importância o desenvolvimento da cultura científica nos estudantes através de aprendizagens de qualidade baseada em estudos especializados em ciência, salientando os movimentos de ensino CTS (Gago, 1990).

Concedi a devida importância à evolução da ciência e à história da mesma, não me esquecendo de abordar, também com imagens, os cientistas que, desde os tempos primordiais, descobriram importantes factos científicos, tal como pude observar nas aulas da orientadora cooperante.

Nas aulas finais, depois dos conceitos mais importantes desta temática terem sido lecionados, optei por sessões mais experimentais e práticas. Tal como me foi proposto pela supervisora, preparei uma aula para resolução de problemas, a terceira, baseada na metodologia ABRP. Esta metodologia parte do quotidiano dos alunos, neste caso da observação de animais e plantas com os quais podem conviver diariamente, levantando-se problemas e “cuja resolução se revela importante em termos pessoais, sociais e/ou ambientes” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 11).

O tema da classificação dos seres vivos não se revela ser de todo fácil na implementação desta metodologia de resolução de problemas num curto espaço de tempo. Contudo, o tema das chaves dicotómicas deve ser abordado, de acordo com as Metas Curriculares de Ciências do Ensino Básico (2013), por isso, optei por explorar o tema através desta metodologia. É crucial, no ensino das ciências, ouvir primeiro os alunos, discutir os conhecimentos que reconhecem acerca de determinado assunto para, posteriormente também se poder provar se essa mesma opinião está correta ou se é apenas um conceito erróneo. Segundo Jorge Valadares, “a aprendizagem de cada aluno é um processo ativo, pessoal e idiossincrático, de construção do seu conhecimento. Neste processo, o conhecimento prévio do aluno e

a forma como está estruturado na sua mente é decisivo” (Valadares, s.d., p. 7). Se refletirmos que alguns alunos poderão pensar que os pinguins parecem ter pelo, logo não são aves, teremos de provar que, afinal, o pinguim tem penas e que estas não servem para voar, mas que funcionam como um isolador térmico. Deste modo, há que fazer com que o aluno construa e reconstrua os conhecimentos que possui, atribuindo-lhes significado, através de experiências por que passa (Valadares, s.d., p. 7). Segundo a autora Mariana Pereira (1992), estas são chamadas concepções alternativas dos alunos. Estes podem possuir representações do mundo que, muitas vezes, não coincidem com os conteúdos científicos veiculados na escola e desejados pelo docente. Esta autora afirma também que deve existir uma mudança concetual, e esta pode ser de dois tipos: evolutiva ou radical e que devem assentar em perspetivas de carácter cognitivista/construtivista (Pereira M. , 1992). Esta não é a única perspetiva que se desenvolveu relativamente ao crescimento de conceitos. O Modelo de Lopes e Costa (Baseado no Modelo de Ensino-Aprendizagem centrado na Resolução de Problemas), citando Ana Maria Albuquerque (2001), enumera seis dimensões do Crescimento de Conceitos que evoluem temporalmente e são representada numa espiral. A primeira dimensão é denominada de identificação e corresponde à fase de consideração dos primeiros “contornos indefinidos de novos conceitos”; na dimensão seguinte, da maturação, já existe uma divisão das propriedades essenciais e não essenciais ao conceito; na terceira dimensão, encontra-se a etapa da operacionalização, onde se dá o fenómeno da “literacia”, “as relações entre conceitos são ainda externas e operacionais”. Na quarta dimensão da espiral encontra-se o desenvolvimento, período onde surgem “novas significações”, “a rede de ligações alarga-se” e o conceito já é representado de uma forma mais nítida através de procedimentos mais criativos. Na fase da formalização, que corresponde à quinta dimensão, “a rede de ligações é interna ampliada conscientemente” e na última dimensão, encontra-se o fator tempo, em que a maturidade que o indivíduo constrói, possibilita uma maior compreensão de determinados conceitos (Albuquerque, 2001, p. 49).

Penso que, com o tipo de atividades que planeei desenvolver, fui ao encontro de alguns objetivos descritos no *Programa de Ciências do 2.º ciclo (1991)*, como por exemplo: o desejo de descobrir por si mesmo, manifestar curiosidade, reflexão

crítica e espírito de abertura, desenvolver a capacidade de observar, interpretar dados e retirar conclusões.

Para consolidação de aprendizagens, na última aula, construí um jogo. É através do ludismo que, para além do prazer que retiramos da sua prática, se aprende. O trabalho em grupo, nestas idades, pode não ser uma tarefa fácil, mas revela-se enriquecedor pois, a partilha de experiências, de opiniões e o respeito pelas mesmas é algo que se deve desenvolver, desde cedo. O trabalho a pares ou em pequenos grupos possibilita o incremento da qualidade das aprendizagens e favorece a aquisição de conhecimentos através da interação entre os estudantes. Não menos importante, esta organização da turma possibilita a melhoria de habilidades sociais como o diálogo, a participação como um membro ativo, o saber solicitar ajuda e a cooperação entre si.

2.3.2. Reflexão das minhas práticas

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, na componente de ciências naturais foi proposto, a cada estagiário, lecionar uma temática, decidida pela instituição onde cada um iria intervir e pela orientadora cooperante. Além disto, foi também solicitado que uma das aulas fosse baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências (ABRP).

Posto isto, o professor deve investir em alguns procedimentos antes de intervir, nomeadamente na observação que “pressupõe a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objetiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30). De seguida, deve dar-se início à planificação, que auxilia na criação de “uma postura estratégica, isto é, concebe um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida” (Roldão, 2009, p. 58).

De acordo com Isolina Oliveira & Lurdes Serrazina (2002) “é ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 5). Neste sentido, posso afirmar que foi através da reflexão crítica que foi favorecido, não só o meu desenvolvimento profissional como professora, mas também o meu desenvolvimento pessoal, além de realçar o meu desempenho pedagógico. Isabel

Alarcão (1996), sublinha ainda, que refletir para agir autonomamente, parece ser uma das expressões-chave, no contexto educativo (Alarcão, 1996).

Analisando os factos passados ao longo da minha intervenção, considero que as expectativas eram altas, mas com algumas reticências em relação a esta disciplina, visto que seria a primeira vez que iria lecionar domínios relativos a ciências naturais de 2.º ciclo do Ensino Básico. O tema que me foi proposto era complexo e exigiu de mim uma grande pesquisa e recurso a bibliografia de unidades curriculares anteriores a este ciclo de mestrado. Todavia, foi uma experiência desafiante e obtive uma grande satisfação no leccionamento desta temática que, ponderando hoje, penso que o meu empenho se refletiu no meu à vontade com o tema.

Enquanto professora estagiária, posso assegurar que os objetivos traçados foram, maioritariamente, atingidos, apesar de existirem sempre dificuldades e obstáculos que se tentam ultrapassar no momento. Quando não ultrapassados, servem sempre para nos fazer crescer, enquanto profissionais e seres humanos.

Senti alguma dificuldade na implementação da metodologia ABRP, talvez porque teria de encontrar tarefas, onde me sentisse mais confiante, dentro da temática que estava a lecionar – “Os seres vivos”. Optei pelo tópico das chaves dicotómicas, contudo como sabemos, este método utilizado para classificar seres vivos, que tem como objetivo a escolha entre alternativas contraditórias, não propicia a colocação de questões/problemas por parte dos alunos (Vasconcelos & Almeida, Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências, 2012). Outro obstáculo com que me deparei na implementação desta metodologia, foi o facto desta turma não praticar frequentemente o trabalho em grupo. Nesses momentos de partilha em pequenos grupos, gerou-se bastante ruído. A troca de opiniões entre os elementos de um grupo alargou-se entre os elementos de diferentes grupos. Face a esta situação, tentei contornar o obstáculo chamando os alunos à razão e afirmando que, se o mau comportamento permanecesse, passariam a trabalhar individualmente. Os alunos quando ouviam estes avisos, atentamente, esforçavam-se para melhorar e chamavam a atenção, uns aos outros. Todavia, passado poucos minutos a confusão voltava. Então, já conhecendo bem a turma, escolhi previamente os grupos, tendo como propósito a melhoria do ambiente de trabalho. Refletindo hoje, poderia, talvez, desde o início

da aula, ter também solicitado a escolha de um líder de grupo, alguém responsável por manter o grupo a trabalhar com o mínimo de barulho possível.

Segundo Carles Monereo Font (2007) “podemos definir estratégias como processos de tomada de decisões (conscientes e intencionais) nos quais o aluno escolhe e recupera conhecimentos que necessita para cumprir uma determinada exigência ou objetivo, dependendo das características da situação educativa em que se produz” (Font, 2007, p. 37). Neste sentido, empenhei-me na procura de estratégias dinâmicas que conferissem uma continuidade entre as intervenções, como é o caso da compilação de imagens na primeira aula, com o objetivo dos alunos tentarem chegar ao tema que iríamos abordar e que posteriormente foi utilizado nas chaves dicotómicas. Na primeira aula, os alunos foram aliciados a descobrirem a temática a estudar através de uma compilação de imagens de seres vivos. Posteriormente, na aula dedicada à metodologia ABRP, os alunos tiveram acesso a diferentes imagens que, no final, teriam de organizar, com um critério à sua escolha e devidamente justificado. Esta estratégia agradou bastante os alunos, visto que é uma turma curiosa, que gosta de pensar sobre tudo o que é questionado e esclarecido, não esquecendo sempre de dar o seu parecer pessoal. Deste modo fui ao encontro do que Jorge Valadares (s.d) afirma sobre as estratégias a utilizar no ensino das ciências. O autor declara que deve ser dado ao aluno uma certa “liberdade controlada e a responsabilidade compartilhada para aprender num ambiente estimulador de diálogo e cooperação, em que o professor é (...) um mediador fundamental” (Valadares, s.d., p. 12).

Ainda segundo Jorge Valadares (s.d.), os alunos devem ser motivados pelo professor com a aplicação de “estratégias em que eles terão de investigar com objetos e fenómenos, questões de complexidade adequada, à procura de respostas a essas questões” (Valadares, Estratégias construtivistas no ensino das ciências, s.d., p. 8). Aquando da estruturação do plano de ação, tentei incluir vários momentos de trabalho e distintas tarefas que proporcionassem um percurso de aprendizagem em que fossem os alunos a descobrirem as aprendizagens e que estas se relacionassem com o quotidiano deles. Por exemplo, a exploração da notícia sobre uma espécie de mosca à qual deram o nome de uma cantora conhecida por todos os jovens, relacionou-se com o gosto musical desta geração,

mas também através desta estratégia foram os próprios alunos que chegaram ao termo “taxonomia” e se interrogaram sobre este termo que surgia no texto.

Na última intervenção, para terminar de uma forma mais lúdica e tentando em simultâneo avaliar, de uma forma formativa, os conhecimentos adquiridos, o jogo “Aqui quem reina sou eu!” foi uma favorável aposta. Notei que o trabalho em grupo decorreu de uma forma mais ordeira, não desistindo desta metodologia de trabalho, logo na primeira abordagem. Como já realcei, é importante cultivar desde cedo o trabalho de grupo, para os alunos saberem partilhar e viver em comunidade. Refletindo sobre o conjunto de aulas em que intervim, penso que, de alguma forma, contribuí para a criação de um ambiente adequado a uma boa aprendizagem, não valorizei só a reprodução de conhecimentos, ou seja, tentei não optar pelo método expositivo constantemente. Privilegiei situações do mundo real, encorajei algumas vezes a reflexão crítica dos alunos, estimulei a construção colaborativa do conhecimento, isto é, houve uma negociação social e não competição individual, bem como proporcionei boas relações interpessoais, motivando e responsabilizando os alunos pelas suas próprias aprendizagens (Valadares, Estratégias construtivistas no ensino das ciências, s.d.).

É de salientar o apoio e a disponibilidade constante da Orientadora Cooperante da área disciplinar de ciências naturais que, para além de me auxiliar, transmitiu-me o gosto e o fascínio por esta área tão complexa e tão ligada ao mundo que nos rodeia.

2.4. História e Geografia de Portugal

2.4.1. Fundamentação das práticas

O ensino da história passa por dotar os alunos de conhecimentos relativos à sociedade, permitindo-lhes saber situarem-se e conhecerem-se ao confrontarem-se com o passado nacional e, ao mesmo tempo, com outros povos e outros tempos. É dar relevância à “memória, pertença e reconhecimento do outro” (Medeiros, 2002, p. 6). Mas o ensino da história passa por outras dimensões que vão para além da construção do conhecimento histórico. É, igualmente, importante, saber organizar os conteúdos numa sequência lógica, decidir sobre as estratégias a desenvolver e os

recursos a utilizar. Com efeito, é necessário elaborar planificações que tenham em conta as crianças, no contexto onde estão inseridas, o currículo em vigor, o programa da disciplina em questão e o conteúdo concreto a lecionar (Zabalza, 1994).

Para bem desenvolver uma aula, o professor não deve só possuir competências científicas, mas também pedagógicas e interpessoais. O professor deve “saber ensinar”, mas precisa de “saber o que ensinar” relativamente a uma área disciplinar específica. Para o desenvolvimento social e pessoal dos alunos, é necessário que professor seja possuidor de uma fluente capacidade de comunicação e que desenvolva, dentro de sala de aula, relações humanas enriquecedoras e diversificadas (Proença, Didática da História, 1992, p. 58).

De acordo com Adilson Marques (2011) também se devem ter em conta as competências didáticas na orientação da atuação do professor. O chamado “fracasso escolar” muitas vezes relaciona-se com a postura didática que parte de planos elaborados para um aluno imaginário e que ignora um aluno e uma turma concreta inseridos num contexto único (Marques, 2011).

Após algumas semanas de observação e de interação com a turma de 5.º ano de escolaridade, para um reconhecimento das características, interesses e necessidades dos alunos, iniciou-se o processo de planificação. Para isso, foi-me proposto lecionar o fim da unidade temática da “Revolução de 1383-85”, durante duas aulas. Devido à celebração de datas importantes para a Instituição onde realizei estágio, só me foi possível intervir um mês depois. Os conteúdos a lecionar estavam relacionados com as Ilhas Atlânticas (Açores e Madeira) de acordo com o tema “Portugal no passado” e subtema “Portugal nos séculos XV e XVI”, focando tópicos como os traços morfológicos e os cursos de água, o clima e a vegetação natural, recursos naturais, colonização e atividades económicas.

Para desenvolver a unidade temática da “Revolução de 1383-1385”, reuni um leque de estratégias de modo a promover aulas ativas e construtivista (Proença, Didática da História, 1992). Tentando, assim, contrariar o método tradicional em que “a aula quase sempre é expositiva ou baseada na leitura de um livro didático e a avaliação pautada na memorização de datas, conceitos ou fatos” (Marques, 2011). Deste modo, optei pela utilização de materiais visuais, como imagens e mapas, compilados num PowerPoint, promovendo, assim, as TIC em contexto de sala de aula. Segundo Adilson Marques (2011), uma das preocupações do professor de

história e geografia do século XXI é a “motivação da criança” que não deve esmorecer. Para isso, é necessário criar experiências que envolvam trocas sensoriais em “que apenas a convivência fluída, conflitual e “ecológica” com o outro, no tempo e no espaço físico cotidiano, é capaz de sustentar, pois a vontade e o interesse dependem da sinergia entre a razão e os sentidos para ser constantemente retroalimentada” (Marques, 2011, p. 1). Numa sociedade, como a sociedade atual, em que é impossível ignorar as novas tecnologias de informação e comunicação, é relevante sublinhar que estas “mobilizam competências sociais e cognitivas que necessitam do estabelecimento de relações sociais mais interativas e cooperativas” (Marques, 2011, p. 3).

Uma das metodologias utilizada nas minhas aulas foi o questionamento constante aos alunos, para desenvolver neles a curiosidade e a capacidade de reflexão. Indo por esta via, de acordo com Noémia Félix (1998), “o professor deixa de ser o transmissor para ser o organizador dos instrumentos que facilitam a aprendizagem dos alunos e a História deixa de ser algo “recebido” pelos alunos para passar a ser um conjunto de conhecimentos descobertos pelos alunos, mediante a “atividade” que realizam” (Félix, 1998, p. 42). Segui outra metodologia numa das aulas: o recurso à pesquisa. Num dos trabalhos de casa, foi pedido que os alunos pesquisassem sobre uma lenda importante neste período histórico – a Lenda da padeira de Aljubarrota. Assim, os estudantes procuraram, de forma autónoma, informações sobre um tema para prepararem pequenos trabalhos de apresentação oral e escrita. (Roldão M. C., 1998).

A seleção dos materiais a utilizar nas aulas é um ponto crucial para que o professor promova o interesse e a atenção dos alunos e os faça querer aprender o maior número de informação possível, mantendo-os constantemente motivados. Seguindo este princípio, Maria do Céu Roldão (1987) declara que “os materiais selecionados para cada unidade devem procurar combinar o respeito pelo rigor histórico, a acessibilidade e a capacidade de fascinar os alunos” (Roldão, 1987, p. 67). Os docentes de história assumem “funções de historiadores na pesquisa”, por isso mesmo, todos os materiais e estratégias devem ser preparados anteriormente e devem revelar rigor científico, indo ao encontro dos objetivos traçados para a leção de qualquer aula. A autora propõe a utilização de documentação visual. Em conformidade com este pressuposto, fiz uso, nas aulas, de imagens, documentos e vídeos. Alguns deles foram recolhidos, através de pesquisa, a partir de documentos

da época que auxiliam os alunos com inúmeras descrições do que realmente se passou, contribuindo para “vivificar um certo período” (Roldão, 1987, p. 67). É o caso da “Crónica de D. João I” escrita por Fernão Lopes, considerada a crónica medieval portuguesa mais importante, tanto pelos acontecimentos narrados, como pela qualidade da sua escrita. Em várias aulas foram lidos documentos retirados desta obra, alguns do próprio livro de história adotado pela instituição, outros, recolhidos através de pesquisa. Todos os documentos utilizados em aula, para além da sua leitura, serviram para formular questões e fazer com que os alunos tentassem, por si mesmos, dar as respostas e refletissem sobre os acontecimentos ocorridos.

O professor de história tem como função criar “apoios” para que o aluno, desde muito cedo, consiga construir conhecimento, expressando “ideias históricas” na sua linguagem (Félix, 1998, p. 33). Posso afirmar que todos estes materiais apoiaram os alunos nessa construção de conhecimento, mas também o facto de, no final da unidade temática da “Revolução de 1383-85”, se ter construído de um esquema sintetizador da matéria, deveria ser considerado um grande alicerce. Posteriormente, o aluno poderá recorrer a este esquema para se expressar acerca dos acontecimentos decorridos nesta época.

Relativamente ao domínio da geografia, tema das duas últimas aulas, optei por recorrer novamente a um vídeo, em que o objetivo era permitir aos alunos a seleção da informação ao escutarem e visualizarem com atenção o vídeo, para de seguida, sintetizarem as próprias aprendizagens em grande grupo. Tal como José William Vesentini (1986) questiona, como é que um professor de geografia pode ensinar sem ter em conta aquilo que o aluno recebe do exterior através da televisão, dos jornais... Só assim os alunos se sentiram motivados (Vesentini, 1986). Outro recurso utilizado foi o texto jornalístico, exatamente com o mesmo objetivo do vídeo e tentando “abordar situações atuais e de cotidiano e relacioná-las com conceitos geográficos, contribuindo, deste modo, para a aprendizagem tanto dos conteúdos da área quanto sobre os suportes e os textos da esfera jornalística” (Nóbrega, 2006, p. 53).

Ao longo de todas as aulas, a história e os aspetos de natureza geográfica estiveram interligadas, não existiu separação “estanque” entre as primeiras duas aulas e as duas últimas. No domínio da história também se utilizaram mapas que se relacionam diretamente com a geografia. Apesar de anteriormente ter afirmado que vivemos numa sociedade onde o avanço tecnológico e científico é uma constante, é

necessário dar oportunidade ao aluno de contactar com outros recursos para além dos interativos como, por exemplo, mapas, ensinando os alunos a lê-los e a interpretá-los, apesar de poderem ser substituídos por fotografias aéreas, “Google maps”, entre outras possibilidades. Assim, o aluno apercebe-se de que uma das funções da geografia é “saber pensar o espaço” (Vesentini, 1986, s.p.).

Outras estratégias e recursos foram utilizados tentando cativar o interesse dos alunos, conciliando a aprendizagem à utilização das TIC e dos meios de comunicação.

Em suma, nas aulas da disciplina de história e geografia de Portugal, pude dar continuidade ao trabalho já desenvolvido pela orientadora cooperante, recorrendo a algumas das estratégias didático-pedagógicas utilizadas no período de observação. Terminei afirmando que este capítulo serviu essencialmente para justificar os alicerces que determinaram a minha prática interventiva, indo ao encontro das propostas fornecidas por diversos autores aqui descritos.

2.4.2. Reflexão sobre as práticas

Foram inúmeros os pressupostos teóricos colocados em prática no decorrer da ação pedagógica de história e geografia de Portugal. Este processo começou pela observação como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1990, p. 29), passou pela fase de construção de um plano de ação rico em estratégias e recursos que cativassem os alunos e culminou no desenvolvimento da ação no qual se procurou contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos através de atividades significativas e estimulantes.

A par dos processos de observação e planificação emerge o processo de reflexão. Este engloba três fases cruciais, de acordo com Donald Schön (1992) – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a ação na ação. A reflexão permite ao profissional atribuir sentido à sua prática com vista a um melhor conhecimento e uma melhor atuação futura. Neste sentido, esta práxis reflexiva é de fundamental importância para que o professor adquira autonomia para enfrentar os problemas e desafios de seu tempo, dando continuamente um novo significado à sua prática docente e aos seus saberes. A aquisição dessa nova mentalidade faz com que o

processo de formação e desenvolvimento profissional do professor seja contínuo e sempre inconcluso, visto que está em constante transformação (Marques, 2011).

Os objetivos traçados inicialmente foram cumpridos, todavia deparei-me com obstáculos que tentei solucionar, dificuldades, face à falta de experiência, mas, neste momento, realizando uma retrospectiva, posso afirmar que levo para o meu futuro profissional uma boa prática e alguns suportes daquilo que é ser um docente de história e geografia de Portugal.

Visto que só tive contacto com esta turma na disciplina de HGP, inicialmente tornou-se complicado memorizar os nomes de todos os alunos, por isso, em consenso com a minha colega de estágio, continuei a utilizar a sua estratégia de colocar papéis coloridos com os nomes e sem esquecer o Dom ou Dona. Como, por vezes, os alunos se esqueciam das folhas teria de, em todas aulas, vir munida de mais, para que este pequeno imprevisto tivesse solução imediata. Ainda fazendo referência à turma, os alunos que a compunham eram muitos interessados, curiosos e colocavam muitas questões, o que fez com que, por vezes, me sentisse receosa do que me poderiam perguntar sobre os conteúdos que estava a lecionar. Como sabemos, o professor, para qualquer área disciplinar, deve dominar todo o conhecimento científico possível, para que tal acontecesse foi necessário, da minha parte, muita pesquisa e consulta de todo o tipo de fontes (livros, enciclopédias, notícias online e sites). Foram aulas exigentes mas enriquecedoras, tanto a nível do aprofundamento de conhecimentos científicos, como em termos didáticos.

O documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (2013) relata que há que atentar “que a transmissão e a utilização do saber exige o entendimento de algumas ferramentas e conceitos elementares utilizados na História e na Geografia – o tratamento do tempo e do espaço, a integração dos atores e das suas decisões e, contextos específicos, a comparação entre contextos temporais diversos, a comunicação/transmissão do saber histórico e geográfico” (Ribeiro et al, 2013, p. 2). Por outras palavras, o professor deve apetrechar-se, na sua profissão, do conhecimento científico necessário, investigando e estando atento a todas as mudanças, mas também deve possuir outros “dons” como o de comunicar de forma clara e esclarecedora de modo a transmitir os conhecimentos aos seus estudantes. Várias são as sugestões que o documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (2013)

fornece em relação aos recursos e estratégias a que um professor pode recorrer, desde o “texto historiográfico, documental e ficcional (...), teatro e cinema, música, documentação material” entre outros.

Face à curiosidade constante dos alunos, pedi, numa das aulas, para, em casa ou na biblioteca, fazerem uma pequena pesquisa sobre uma questão relacionada com a leção da unidade temática “Revolução de 1383-85”, deste modo, os alunos ficaram esclarecidos, quer através da pesquisa que realizaram, quer pela explicação dada em contexto de sala de aula. Todas as pesquisas foram corrigidas, dando feedback escrito aos alunos. Posso afirmar que o facto de ter de estar preparada para as eventuais (e inúmeras) questões colocadas pelos alunos se revelou uma mais-valia ao meu processo formativo, porque a implementação da metodologia de trabalho, envolvendo a constante pesquisa individual, contribuiu para o aprofundamento do conhecimento sobre os conteúdos e promoveu o interesse dos alunos. Segundo Maria do Céu Roldão (1987), os processos de pesquisa realizados pelos alunos são de extrema relevância para uma aprendizagem ativa, a pesquisa deve ser entendida como a busca por parte do aluno “de factos, características, relações, sequências, problemas, relações e explicações” (Roldão M. C., 1987).

Pude constatar que a turma, de modo geral, apreciou todas as estratégias usadas, visto que eram motivadoras, não consistiam na mera reprodução de conhecimentos, mas no constante desafio de serem os alunos a “descobrirem” o que ainda não sabiam. De acordo com Noémia Félix (1998) através do ensino pela descoberta, o professor passa a ser o organizador de instrumentos para uma descoberta autónoma do aluno. A exposição “do professor dá lugar a instrumentos de investigação, com os quais os alunos devem “investigar” o passado” (Félix, 1998, p. 41). Por exemplo, os vídeos utilizados, numa das aulas iniciais e noutra aula relativa a geografia, promoviam essa descoberta por parte dos alunos, visto que eram os próprios a examinarem a informação essencial a aprender. Logo na primeira aula, esse mesmo vídeo manifestou alguns problemas técnicos de som, que foram solucionados no momento. Já no segundo vídeo, inicialmente os alunos trabalharam individualmente sobre a informação recolhida, ao que se seguiu a correção das atividades em grande grupo. Optei por este tipo de trabalho para que, na finalização destas atividades, não existissem alunos com falta de informação e sem o respetivo registo. Contudo, penso

que deveria ter circulado mais pela sala, verificando se realmente todos os alunos tinham registado a informação, sem qualquer tipo de lacuna.

Destaco, ainda, a importância que deve ser atribuída aos instrumentos e materiais de suporte multimédia “de modo a tirar partido do atual apetrechamento tecnológico das escolas e realizar atividades capazes de concretizar de modo mais efetivo os propósitos de aprendizagem” (Ribeiro et al, 2013, p. 2). Também Noémia Félix (1998), aborda a necessidade de inovação nos recursos didáticos utilizados no ensino da história e apela ao uso da imprensa, dos audiovisuais e das novas tecnologias da informação, porque recurso poderosos para a criação de aprendizagens significativas nos alunos, contribuindo para um mais completo desenvolvimento. Contudo, o professor recorrendo a estas novas tecnologias, não deve “fomentar a passividade e favorecer a superficialidade da aprendizagem, podendo tornar-se numa actividade de entretenimento e não numa actividade de descoberta ou investigação” (Félix, 1998, p. 52).

O apoio e preocupação com o rigor por parte da orientadora cooperante revelou-se desafiador e estimulante em todo o estágio. Guardo-a como um modelo de docente ideal de História, conjugando o lado emocional com toda a comunidade educativa à constante inovação de recursos que tenta implementar nas suas salas de aula.

Ao chegar ao fim da lecionação das aulas de História e Geografia de Portugal, senti que tinha reforçado o meu gosto por esta disciplina. Todavia, penso que ainda há muito a aprender, visto que é uma área disciplinar que requiere profundo conhecimento para o perfeito domínio dos diferentes conteúdos programáticos, só possível através de muito estudo, de muita pesquisa e, igualmente, de muita criatividade na concretização das estratégias e recursos escolhidos, de modo a fazer das aulas de HGP verdadeiros momentos de aprendizagem.

Considerações finais

Neste momento reflexivo, concluo que a Unidade Curricular de Práticas Educativas: Estágio de 1.º e 2.º CEB contribui para alargar conhecimentos, aprendizagens e experiências em variados níveis, tais como: na atuação e colaboração nos contextos, na criação de estratégias de colaboração na ação educativa – da observação à intervenção e terminando na reflexão. Para além de todos estes contributos ainda foi possível a construção de uma pequena investigação, podendo colocar em prática algum tipo de metodologia de investigação em educação, recorrendo a uma pequena amostra. Após o estudo desta temática – a literacia - é perceptível que cada vez mais se assiste a um crescente interesse sobre o papel que as experiências com a linguagem escrita, em idades precoces, desempenham, não só na aprendizagem da leitura e da escrita, mas também noutros domínios. Desta forma, foi relevante abordar a impotência da literacia emergente e do envolvimento parental, para que a criança crie aprendizagens significativas e reproduza os bons hábitos de leitura dos seus familiares.

O ato de refletir pressupõe pensar com detenção acerca de determinados assuntos ou questões que merecem destaque, no entanto, essa reflexão não implica por si só uma reflexão crítica. A reflexão é crítica, segundo Isabel Alarcão (1996), quando nos questionamos acerca de pressupostos e convenções que à primeira vista facilitam o nosso desempenho, mas que, na verdade, vão contra os nossos interesses e convicções. Desta forma, a reflexão crítica tem como objetivo o entendimento e compreensão da forma como as questões de poder moldam a educação e as interações nela subjacentes (Alarcão, 1996). No decorrer do trabalho no terreno, tanto ao nível de 1.º como do 2.º ciclo, foi crucial despender algum tempo para refletir, essencialmente de um modo crítico, sobre o trabalho desenvolvido, fundamentalmente no período pós-interventivo. Para tal elaboraram-se diários de bordo, onde se descreveu cada episódio de estágio. O registo, na minha opinião, é o instrumento mais poderoso para se conseguir avaliar o desempenho de cada um. Descreveram-se imprevistos e dificuldades por que passei, tentei delinear como poderia ter contornado esses obstáculos, como faríamos numa intervenção futura, isto é, se faríamos tudo da mesma forma ou recorreríamos a outras estratégias, materiais, dinâmicas de trabalho, etc. Com a construção destas produções escritas,

posso afirmar que, inconscientemente, passei a reagir e a produzir sentido à minha formação e que mais tarde, ao fazer o mesmo, vou criar sentido à minha profissão.

As reuniões entre os elementos de cada grupo de estágio, os orientadores cooperantes e os professores da ESEC responsáveis por cada área disciplinar, para esclarecerem dúvidas e dar sugestões em relação às planificações e intervenções, foram uma constante e revelaram-se uma preciosa ajuda. Contudo, existiram também reuniões com o objetivo de se realizarem reflexões grupais, ouvindo a opinião de todos, porque, por vezes, temos comportamentos instintivos de que nós próprios não nos apercebemos e necessitamos de ouvir o parecer de outra pessoa que está numa posição diferente da nossa. Posso considerar estas reuniões como outra estratégia colossal para a construção de todas as reflexões presentes neste relatório de estágio.

Inicialmente, o estágio desenvolveu-se ao nível do 1.º CEB, onde foi possível constatar algumas singularidades relativamente a outros ciclos. A monodocência é uma dessas particularidades, que se define como a responsabilidade de um professor único para o desenvolvimento de um ensino globalizante. Por sua vez, no 2.º CEB, tive a oportunidade de contactar com uma realidade diferente do 1.º CEB, no que toca ao tipo de instituição onde fiquei inserida. Essa instituição era semiprivada com uma vasta tradição religiosa e com grande prestígio na zona de Coimbra. Assim, enquanto aspirante a professora, foi-me dada a oportunidade de conviver com realidades completamente distintas, percebendo, desta forma, que existem diferentes maneiras de atuar, dependendo sempre do contexto onde o professor está inserido. Com a inserção em contextos distintos, sinto que a minha experiência ampliou-se e ao mesmo tempo, fortificou-se. Como refere o decreto-lei n.º 240/2001, um profissional de educação deve refletir sobre as suas práticas, baseando-se nessas experiências que desenvolve, na investigação e em recursos que lhe permitem avaliar o seu desempenho profissional.

Concluindo, como futura profissional, devo assegurar que é através do ato de refletir que nos valorizamos pelos aspetos mais assertivos e tentamos melhorar com os aspetos que não foram completamente bem sucedidos. Com isto, pretendo afirmar que não basta só intervir, vezes sem conta, em contextos diversificados, porque o essencial para o desenvolvimento pessoal e pedagógico de um professor é refletir.

Tal como Phillipe Perrenoud (2000) afirma, “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional” (Perrenoud, 2000, p. 79). Trabalhar em equipa (a pares,

neste caso) é, portanto, uma questão de competências e pressupõe a convicção de que a colaboração é um valor profissional e “um princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (Hargreaves, 1998, p. 227). Com efeito, um aspeto positivo que retiro desta ação interventiva é a cooperação entre o par pedagógico. O apoio foi uma constante em momentos de incerteza, partilhando opiniões e sugestões, bem como em momentos de sucesso, reconhecendo o mérito uma da outra em algumas experiências.

Por tudo isto, no ensino, a participação reflexiva deve ser permanente e constante. Esta nova fase de trabalho no terreno permitiu, além de desenvolver diversas aprendizagens (acima referidas) sobre a instituição “escola”, ter uma melhor perceção das possibilidades de escolha em relação ao futuro profissional, educacional e pessoal que se anuncia.

Referências Bibliográficas

- AA.VV. (s/d), *Orientações para actividades de Leitura - Programa está na Hora dos Livros, 1.º ciclo*, Lisboa, PNL/Ministério da Educação, in http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_1ciclo.pdf.
- AA.VV. (s/d), *Orientações para actividades de Leitura - Programa está na Hora dos Livros, 2.º ciclo*, Lisboa, PNL/Ministério da Educação, in http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_2ciclo.pdf.
- Akkas, E. N. (2013). Mathematics teachers' perceptions of quadrilaterals and understanding the inclusion relations. Deu: Buca Faculty of Education, Department of Elementary Mathematics Education.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Outro lado da competência comunicativa: a do professor. *Revista da E.S.E de Viana do Castelo*, 71-79.
- Albuquerque, A. M. (2001). Da literacia à ousadia: desafio de viragem do milénio. Em M. F. (org.), *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 39-49). Porto: Porto Editora.
- Alvarez, C. G. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Lenguaje y textos*, n.º 15, pp. 71-80.
- Alves. C. & Morais, C. (2006). Recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. In I. Vale, T. Pimentel, A. Barbosa, L. Fonseca & P. Canavarro (Orgs.), *Números e álgebra: na aprendizagem da matemática e na formação de professores*, pp. 335-349. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Secção de Educação Matemática.
- Azevedo, F. (2004). Intertextos Fundamentais na Construção de um Cânone Literário para a Infância. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 13, pp. 13 - 17.

- Balça, A. (2008). *O papel da família na formação de crianças leitoras*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Baptista, D. M. (11 de agosto de 2010). Olhar pedagógico - Uma visão da Educação. Obtido de http://www.olharpedagogico.com/site_detalheDica.php?id=6.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal - resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Conselho Nacional de Educação.
- Bivar, A. et al. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boldrin, M. I. (2009). *Barrinhas de cuisenaire - Introdução à construção dos fatos fundamentais da adição*. São Paulo.
- Bonito, J. et al. (2013). *Metas Curriculares de Ciências Naturais do 2.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papyrus Editora.
- Buescu et al (2012^a). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu et al (2012^b). *Metas Curriculares de Português - Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Camacho, M.S.F.P. (2012). *Materiais Manipuláveis no processo de ensino/aprendizagem da matemática*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Portugal.
- Caraça, B.J. (1951). *Conceitos fundamentais da Matemática*. Lisboa: Tipografia Matemática Lda.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2009, Novembro 18). Learning Trajectories in Mathematics Education. *Mathematical Thinking and Learning*, pp. 81-89.
- Curto, L. M. (2000). *Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Cury, A. J. (2003). *Pais brilhantes Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: sextante.

- Despacho n.º 5306/2012, de 2012. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 2.ª série — N.º 77 — 18 de abril de 2012.
- Dias, P., & Santos, L. (2013, outubro). Práticas Avaliativas para promoção da autorregulação da aprendizagem matemática: O feedback escrito em relatórios escritos em duas fases. *Quadrante*, Vol. XXII, N.º 2, pp. 109-134.
- Diogo, F. (1994). *Por um projeto educativo de rede*. Porto:ASA.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Font, C. M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Fosnot, C. (1989). *Professores em tempo de mudança*. Mac Graw-Hill: Lisboa.
- Gago, J. M. (1990). *Manifesto para a ciência em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, I. (2001). *Ler e Escrever em Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.
- Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia Emergente: «É de pequenino que se torce o pepino». *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa* 2, pp. 312-326.
- Goodman, K. (1965). *A linguist study of cues and miscues in reading*. Elementary English.
- Gough, P. B. (1972). *One second of reading*. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge: Mass.: MIT Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hill, H., & Ball, D. L. (2009). *The curious - and Crucial - Case of Mathematical Knowledge for Teaching*. s.l.: Kappan.
- INEP, (27 de Maio de 2013). *PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Obtido de Taxa de analfabetismo segundo os Censos:

- total e por sexo:
<http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>.
- Januário, G. (2008). *Materiais Manipuláveis - Mediadores da (Re)construção de significados matemáticos*. Universidade de Garulhos: São Paulo.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). *Towards a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lorenzato, S. (2006). *Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis*. Campinas: Autores Associados.
- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1988). *Ler ou não ler eis a questão*. Caminho: Lisboa.
- Mata, L. (1998). Linguagem escrita no jardim-de-infância: O que pensam os futuros educadores de infância? In M. Alves Martins (ed.), *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação. Educação Pré-Escolar: Modelos, investigação e práticas educativas*. Lisboa: ISPA, pp. 267-285.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Matos, M. J., & Gordo, M. F. (1993, 2.º trimestre). Visualização espacial: algumas atividades. *Educação Matemática n.º 26*, pp. 13-17.
- Marques, A. (2011). *Reflexão sobre o ensino de História e Geografia no século XXI: Contribuições para o ensino fundamental, para a educação de Jovens e Adultos e para a Gerontagogia*. São Paulo.
- Martins, M. A. (2000). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ASA.
- Martins, I. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Medeiros, E. (2002). I Encontro de Didáticas nos Açores, 133-134. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Mendes, E. J. (2001, janeiro/fevereiro). A propósito de Actividade. *Educação e Matemática n.º 61*, pp. 36-39.
- Mendes, H. (7 de Dezembro de 2013). Público vs privado. Obtido de Jugular: <http://jugular.blogs.sapo.pt/3664613.html> (consultado a 17 de janeiro de 2013).
- Mourão, R. F.; Martínez, A. M. (2006). Criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. In *Psicologia Escolar e Educacional* v.10, n.º 2. Campinas: Universidade de Brasília.
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas da Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita - Uma experiência da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Escolar Editora: Lisboa.
- Niza, I. et al. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nóbrega, M. J. (2006). Referencial de expectativa para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental - Geografia. São Paulo: Secretaria Municipal da Educação.
- Nóvoa, A. (s/d). Formação de Professores e formação docente. Lisboa, Universidade de Lisboa, in http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em GTI - Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Organização Curricular e Programas - Ciências Naturais (1991). Lisboa, Ministério da Educação.
- Organização Curricular e Programas - História e Geografia de Portugal (1991). Lisboa, Ministério da Educação.
- Pais&filhos* (11 de Setembro de 2012). Portugal combate iliteracia. *Pais&filhos*. Obtido de Portugal combate iliteracia:

- <http://www.paisefilhos.pt/index.php/actualidade/noticias/5377-portugal-combate-iliteracia> (consultado a 3 de fevereiro de 2013).
- Parker, T. H., & Baldrige, S. J. (2004). *Elementary Mathematics for teachers*. Okemos, Michigan: Sefton-Ash Publishing.
- Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1997). *Pedagogie Différenciée: des Intentions à L'action*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J., & Santos, L. (2000). *Modelos de Avaliação de Aprendizagens*. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa.
- Pocinho, M. (25 de outubro de 2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-14.
- Pombo, O. *et al.* (1994). Interdisciplinaridade. Conceito, problemas e perspectivas. *Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*, pp. 8-14. Edições Texto: Lisboa.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão Curricular em Matemática*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. *et al* (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Proença, M. C. (1992). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, F. (2005). Literacia enquanto envolvimento. Em H. Moura, *Diálogos com a Literacia*. Lisboa : Lisboa Editora, pp. 71-82.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Difrenciação Pedagógica*. Universidade Aberta: Lisboa.

- Ribeiro, I. S. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico. In I. S. Ribeiro, *Avaliação Psicológica* (pp. 127-133). Minho: Universidade do Minho.
- Ribeiro, M. F. (2001). *O ensino das ciências e o desenvolvimento de competências de pensamento. Um estudo de orientação metacognitiva com alunos do 7.º ano de escolaridade*. Universidade de Évora: Évora.
- Ribeiro, A. I. et al. (2013). Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo do Ensino Básico). Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, C. (s.d.). *Luísa Ducla Soares - Os afetos que desencadeiam a expressão*. Lisboa: Gulbenkian, Casa da Leitura in http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/vo_lduclasoares_a.pdf
- Roldão, M. C. (1987). *A História no Ensino Preparatório*. Lisboa: Livros horizonte.
- Roldão, M. C. (1998). *Evolução das Metodologias e Práticas de Ensino da História no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Instituto Camões e Associação de Professores de História.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosa, A. R. (2013). *Matemática cinco*. Lisboa: Raiz Editora.
- Rumerlhart, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance, vol vi*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- s.a. (2008). *Fomação contínua em Matemática para Professores de 1.º e 2.º ciclos*. Évora: Universidade de Évora.
- Salgado, L. (2011). *Necessidades e Potencialidades em Educação de Adultos - Materiais de Formação*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Sim-Sim, I. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da sociedade escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1999). Porque é que literacia se escreve com "D". *Revista da ESES*.
- Sim-Sim, I. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e escrever*. Porto: Edições ASA.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & winston.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro*. Porto Editora: Porto.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. E., & Gomes, J. A. (1994). *Ler é preciso? A escola e a leitura*. Pombal: Centro de Formação dos Professores de Pombal, Secção Portuguesa do IBBY.
- Stanovich, K. E. (1980). *Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. *Reading Research Quarterly*.
- Stein, M. H., & Smith, M. S. (2009, Novembro/Dezembro). Tarefas Matemáticas como quadro de reflexão - Da investigação à prática. *Educação Matemática*, pp. 22-28.
- Teixeira, M. e. (2011). *Novos Desafios no Ensino de Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Travaglia, L. C. (1996). *Gramática em interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Valadares, J. (s.d.). *Estratégias construtivistas e investigativas no ensino das ciências*. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências*. Porto: Porto Editora.

- Vesentini, J. W. (1986). *Geocrítica - Geopolítica: Ensino da geografia*. Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à escrita: Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Villiers, M. (2003, October 22). The role and the function of a hierarchical classification of quadrilaterals. *From perspective in education*, pp. 11-18.
- Wilson, P., & Adams, V. (1992, January). A dynamic way to teach angle and angle measure. *Arithmetic Teacher*, pp. 6-13.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra, Revista Científica ESEC*, pp. 139 - 148.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.

Anexos

Anexo 1

Inquérito “Hábitos de leitura”

Este inquérito deve ser respondido com a ajuda dos pais (ou das pessoas que vivem com a criança) e destina-se a uma análise estatística dos hábitos de leitura das crianças do 1ºB no âmbito do Mestrado em ensino de 1º e 2º CEB.

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Gostas que te leiam livros? Sim Não
4. Gostas de observar as suas gravuras? Sim Não
5. Costumam ler-te livros? Sim Não
6. O último livro que te leram foi há:
menos de um mês
mais de um mês
menos de um ano
mais de um ano
não sei
7. Porque te leem livros?
porque gostas e pedes
por incentivo dos teus pais e família
por obrigação da escola
por outra razão
8. Se não te costumam ler, porque razão não o fazem?
preço dos livros
dificuldade em aceder a livros
dificuldade em compreender os livros por parte de quem lê à criança
família ou adultos que convivem com a criança têm dificuldades em ler
não convives com pessoas que leem
preferes outras atividades
pouco interesse por livros
os pais/familiares não têm tempo
9. Quantos livros tens acesso ou te leem por mês?
Nenhum
1 a 2
3 a 5
Mais de 5
Não sei
10. Quanto tempo dedicas a contactar com livros por semana?
Menos de 30 minutos
Mais de 30 minutos
Mais de 1 hora
Não sei
11. Esta semana mantiveste contacto com algum livro? Sim Não

12. Costumas ter em casa jornais/revistas? Sim Não
13. Os teus pais assinam (recebem periodicamente) algum jornal/revista?
Sim Não
14. Os teus pais costumam comprar-te livros? Sim Não
15. Há quanto tempo te compraram o último livro?
Menos de um mês
Mais de um mês
Mais de um ano
Não sei
16. Os teus pais costumam comprar livros para eles lerem? Sim Não
17. Quantos livros existem em tua casa?
25 ou menos
25 a 50
51 a 100
101 a 200
Mais de 200
18. Que géneros de livros encontras em casa?
Literatura geral
Enciclopédias/dicionários
Livros escolares
Livros infantis
Livros técnicos e científicos
Livros de ciências humanas
Banda desenhada
Poesia
Belas artes
Outros
Não sei
19. Enquanto brincas com os teus amigos ou familiares recorres a livros e conversas sobre eles? Sim Não
20. Trocas livros com os teus amigos? Sim Não
21. A tua professora incentiva-te a ler?
Muitas vezes
Algumas vezes
Poucas vezes
Raramente
Nunca
22. Das atividades seguintes, assinala 3 preferidas:
ler/ouvir histórias
ver televisão
jogar computador/consola
Brincar em espaços ao ar livre com amigos
Praticar desporto
Fazer trabalhos manuais

Tocar algum instrumento musical

Ver filmes

Outra Qual? _____

Obrigada pela colaboração!

Adriana Rita Silva

Anexo 2

Gráfico 1

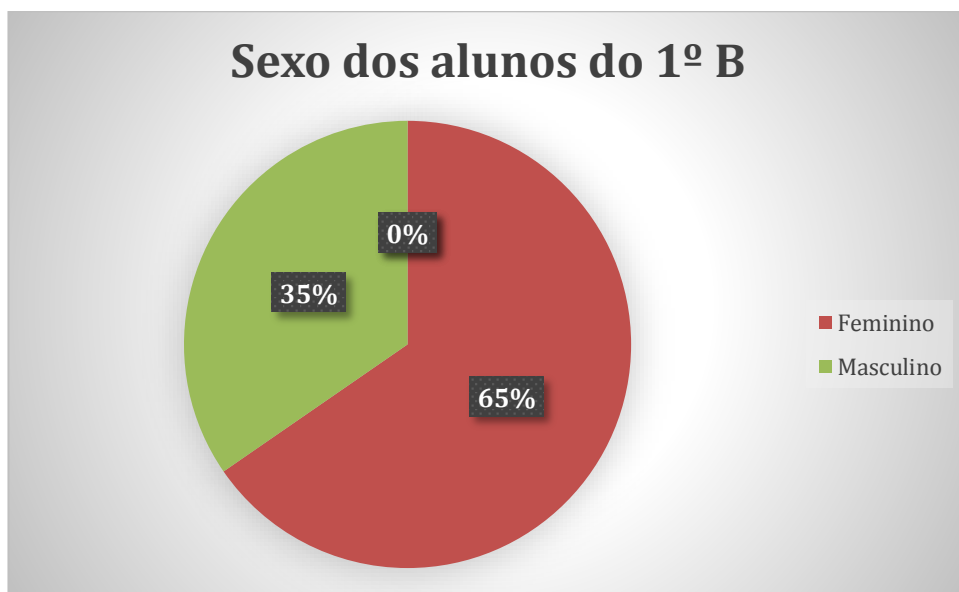


Gráfico 2



Gráfico 3



Gráfico 4

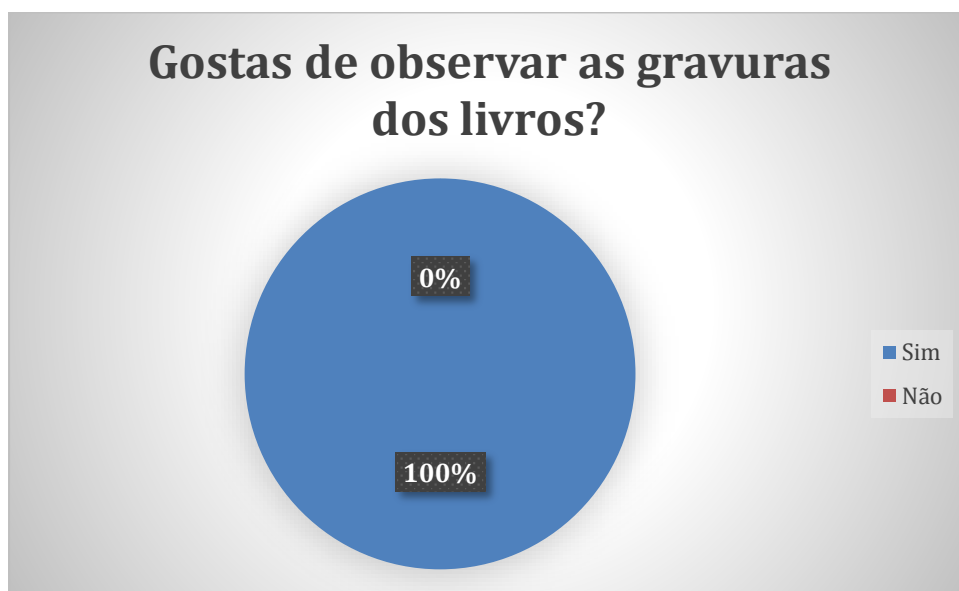


Gráfico 5



Gráfico 6



Gráfico 7

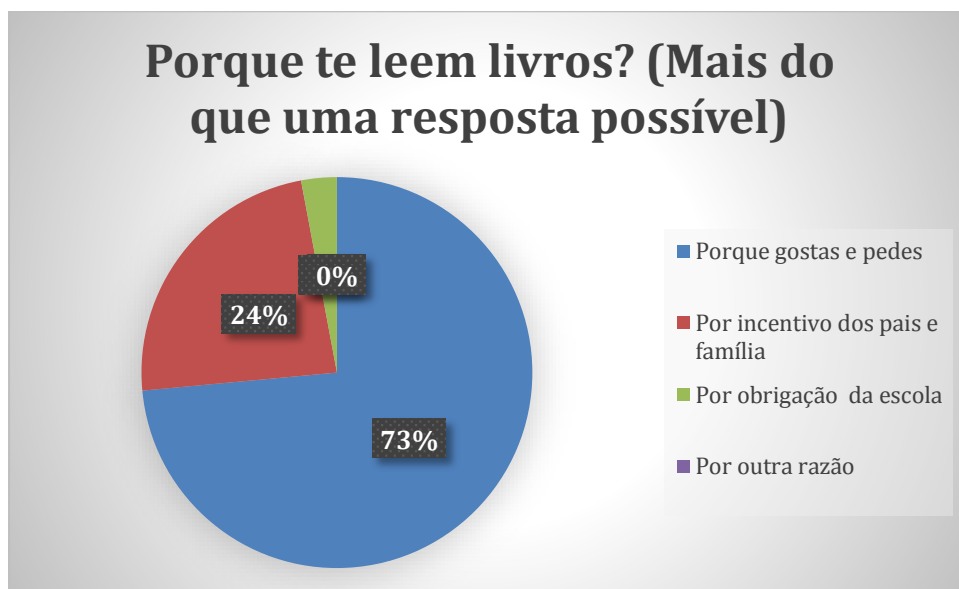
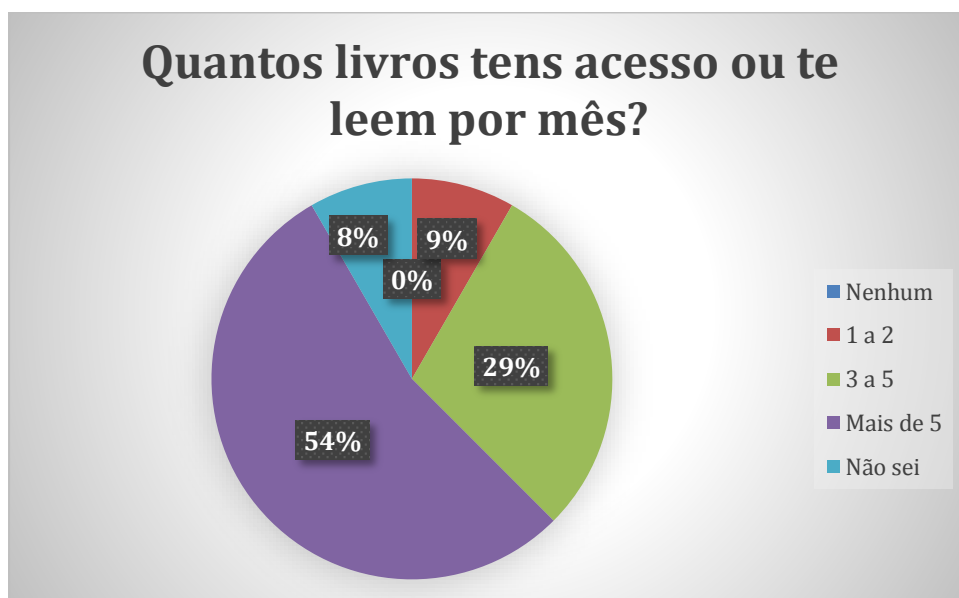


Gráfico 8



Gráficos 9 e 10

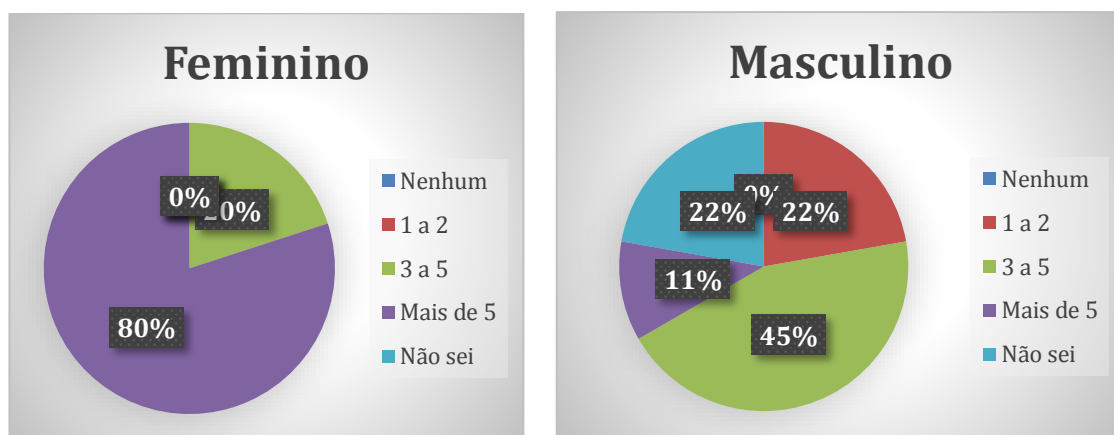


Gráfico 11



Gráfico 12 e 13

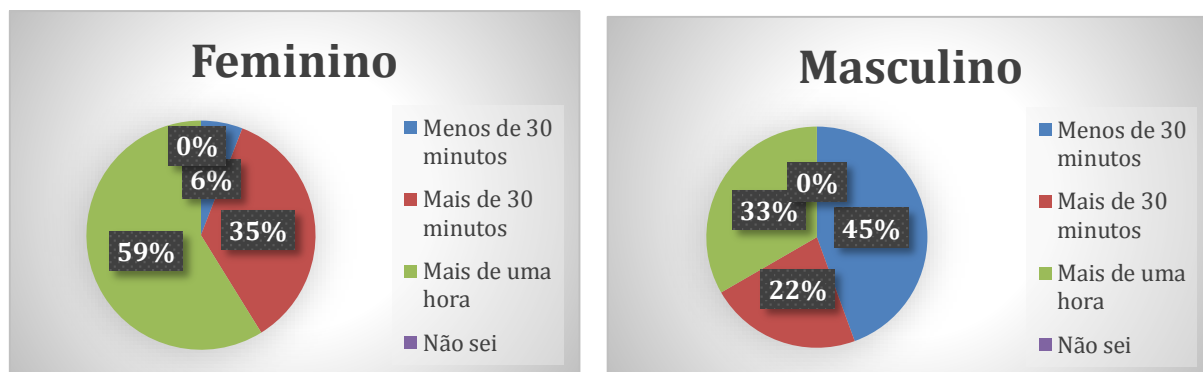


Gráfico 14

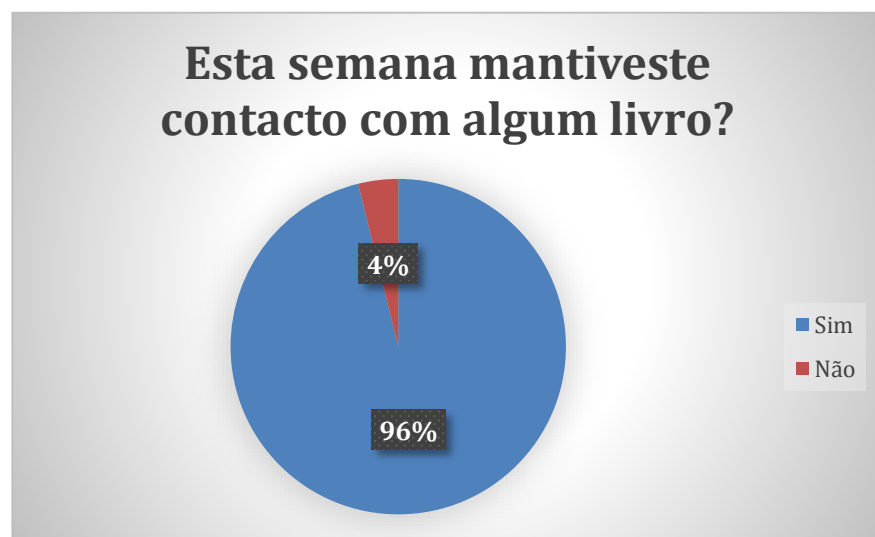


Gráfico 15

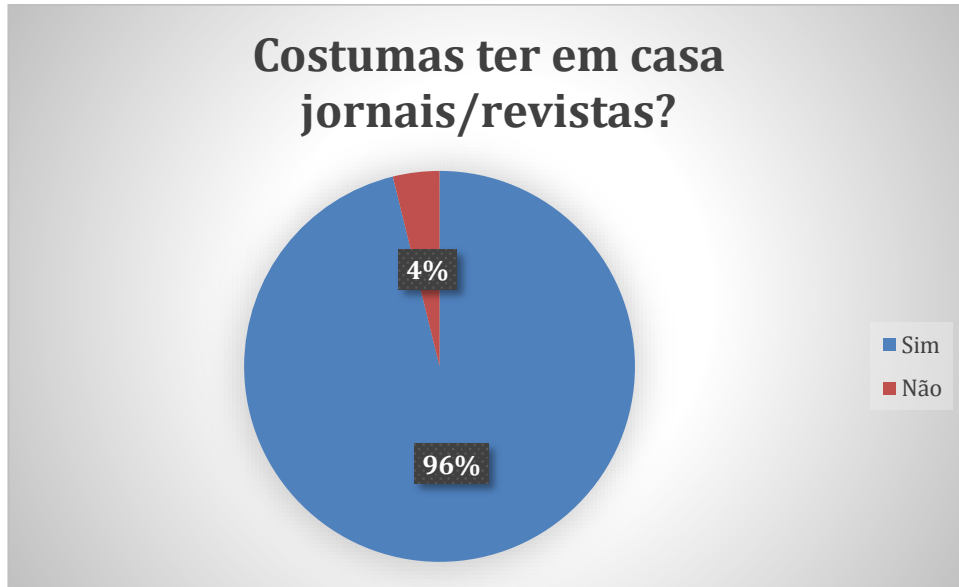


Gráfico 16

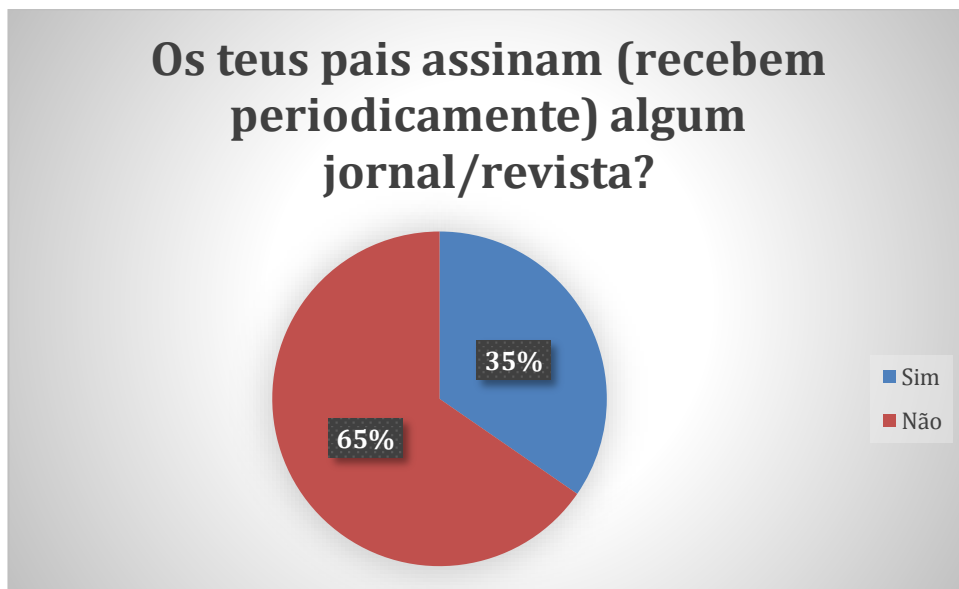


Gráfico 17



Gráfico 18

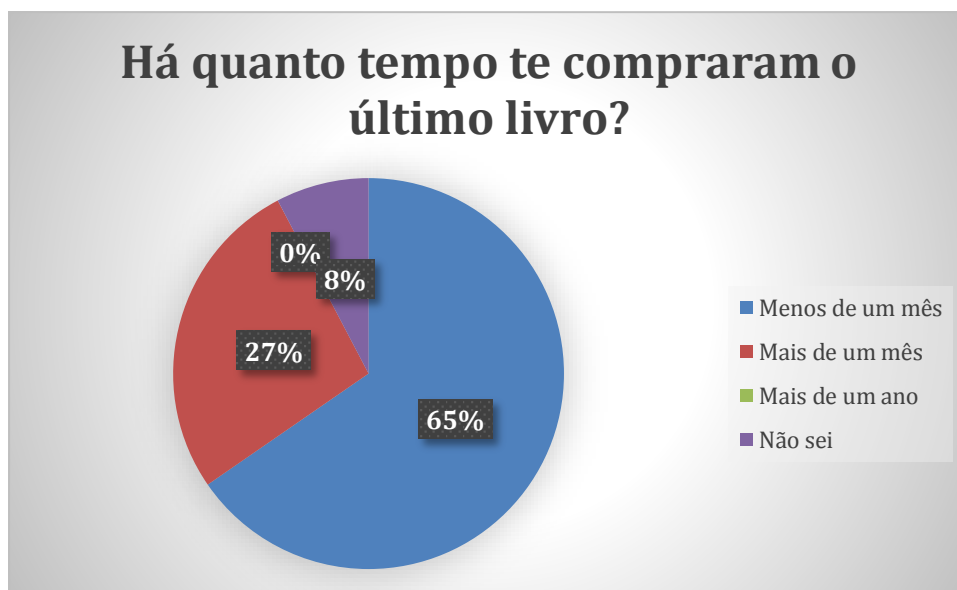


Gráfico 19



Gráfico 20

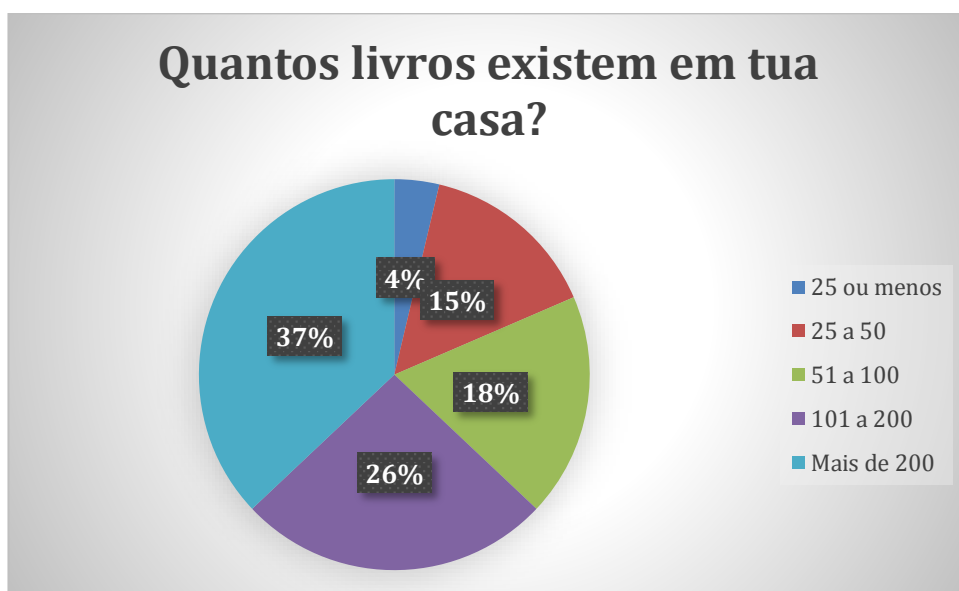


Gráfico 21

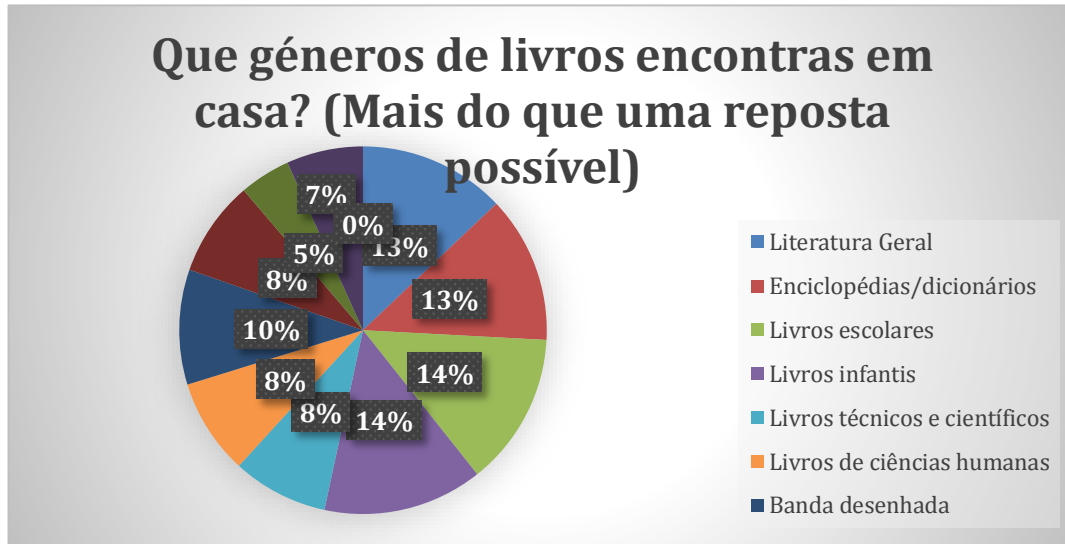


Gráfico 22

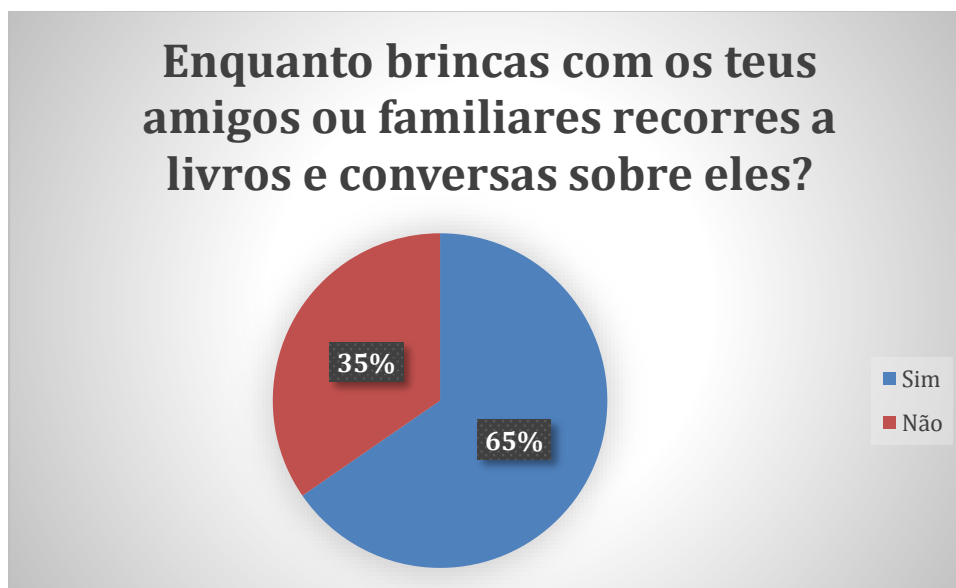


Gráfico 23



Gráfico 24



Gráfico 25

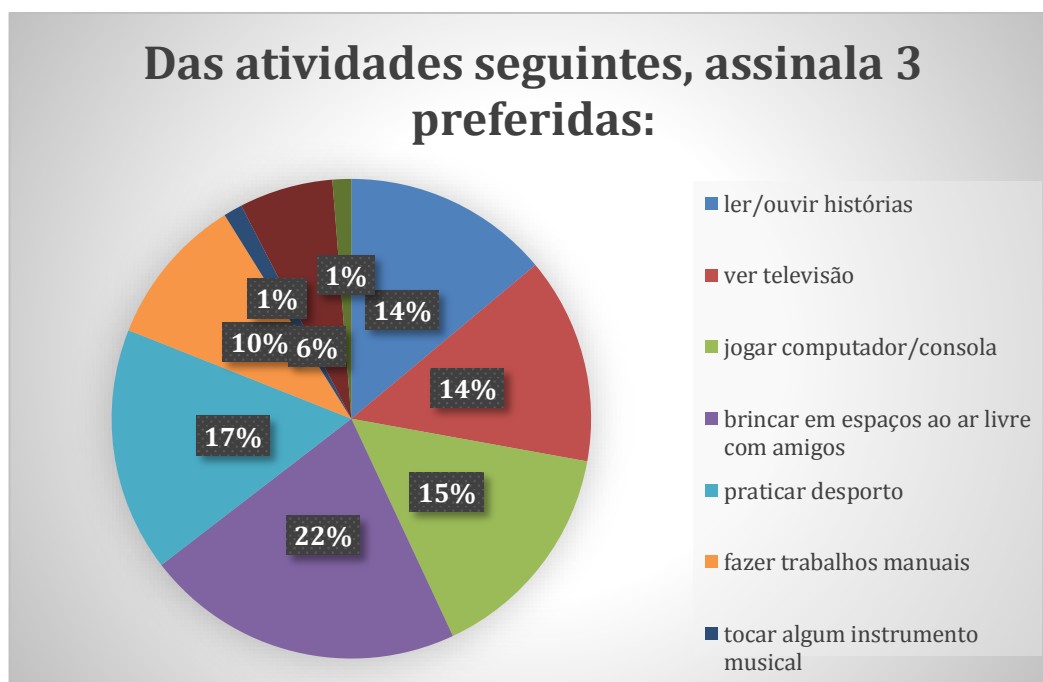


Gráfico 26

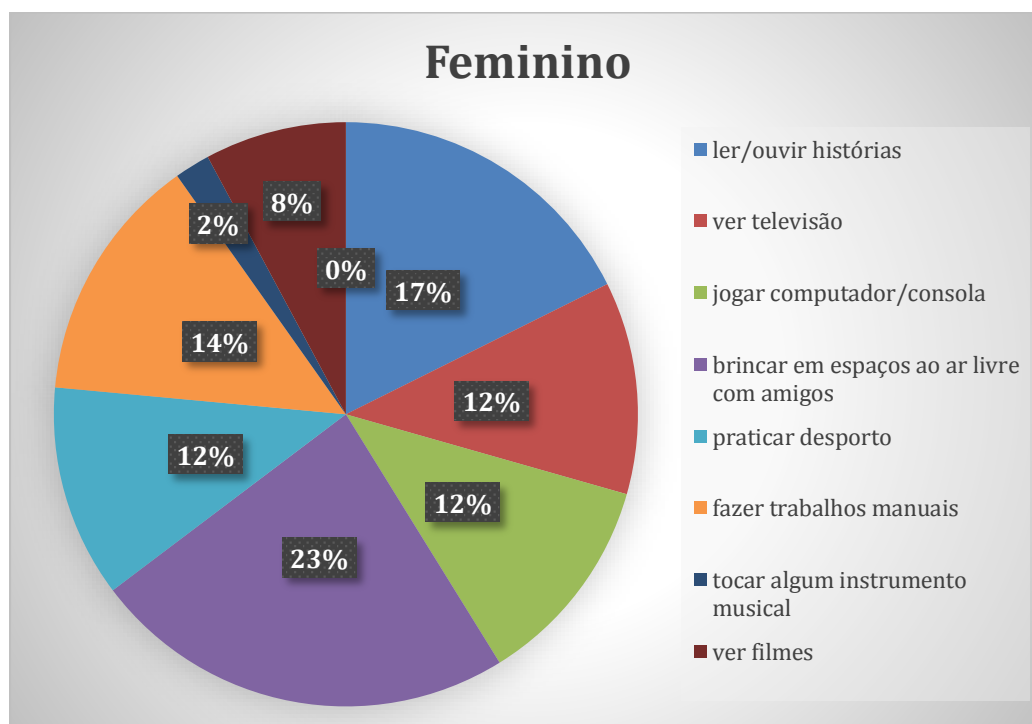


Gráfico 27

