

Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Alda Fernanda Peixoto Alves Correia

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e
do 2.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por
Carlos Manuel da Costa Teixeira

**Bragança
Dezembro de 2016**

Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Alda Fernanda Peixoto Alves Correia

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e
do 2.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por
Carlos Manuel da Costa Teixeira

**Bragança
Dezembro de 2016**

Ao meu padrinho [*in memoriam*]

Agradecimentos

Ao doutor Carlos Teixeira, o orientador que desejei ter desde a sua primeira aula a que tive o gosto de assistir, ainda no 2.º ano da licenciatura. Pela partilha de saberes, pela paciência, por respeitar o meu tempo sem ter desistido de me ajudar, pelo encorajamento, pelo carinho. Admiro-o muito, enquanto professor e como pessoa. Obrigada por tudo!

A *todos* os professores da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), pelo contributo no meu crescimento académico e, especialmente, pelo crescimento pessoal que incitaram em mim. Senti, na ESEB, o que não senti noutras instituições de ensino. Por tratarem os alunos pelo nome, por encontrar seres humanos com a porta do gabinete sempre aberta, pela vossa amabilidade. Obrigada por serem recetivos e pelos sorrisos genuínos.

Aos professores cooperantes que generosamente partilharam comigo inúmeros saberes e tempo, o tempo que por vezes tanta falta lhes fazia. Especialmente, à professora cooperante Eduarda Possacos que tão bem me fez, por ter sido naturalmente meiga, sensível e amiga. Tê-la-ia escolhido se me deparasse, agora, com esta aventura. Não me esqueço de todo o tempo que passamos juntas e de como me fez sorrir, quando só me apetecia chorar. Foi uma bênção tê-la conhecido. Obrigada por tudo.

Aos alunos, a todos os alunos, os principais atores na vida profissional de um professor e a essência das nossas escolas. Escolhi ser professora. Escolhi aprender e trabalhar com crianças e a todas com quem privei, obrigada por me deixarem olhar-vos nos olhos. Que haja em mim a sabedoria e a humildade suficientes para aprender com as crianças, sempre!

À dona Olema, à Mimi e à dona Ilda, pelo carinho e pelo apoio. Obrigada por me ajudarem a gerir as saudades causadas pela distância. Trataram-me sempre como filha, com uma amizade genuína, aconselhando-me e incentivando-me permanentemente. Devovos muito. A ESEB deve-vos muito. Obrigada por tornarem tudo mais fácil e sempre com um sorriso no rosto.

À dona Juventina, pelos cafés tão bem servidos, pela marmelada com canela que levava para me confortar e por me ter lido tantas vezes o olhar, conhecendo-me tão pouco. Guardo no coração todos os seus ensinamentos sobre a *escola da vida*.

Às minhas amigas. Joana Matos, companheira de estágio e de todos os trabalhos académicos. Obrigada pelo companheirismo nos cinco anos da nossa formação e sobretudo, pela amizade. Complementamo-nos sempre ao longo destes anos e gostava que

tudo assim permanecesse. Paula e Tixinha, com quem partilhei casa, quarto, e por quem nutro um amor desmedido. Só vos posso agradecer por me deixarem fazer parte das vossas vidas. Por todos os momentos de partilha, crescimento e de conversa “sem sentido”, que tão bem me fizeram. O meu sincero agradecimento e gratidão.

À minha sobrinha Inês por me ter cedido o seu peluche “protetor”, companheiro de sonhos e “com cheirinho a amor de sobrinha”. Fez-me sentir-te sempre pertinho, ainda que distante fisicamente.

Ao Miguel, meu querido Miguel. Apareceste na minha vida no momento certo e gosto tanto de ti. Pela sabedoria, pela subtileza no trato, pela generosidade. Por me aceitares como sou, sem descorares a possibilidade de melhorarmos juntos, és verdadeiramente especial e que todos os nossos sonhos se realizem. Adoro-te!

À minha mamã *Aldica*. Tinhas razão quando dizias que a “área da saúde” era uma escolha errada. Tinhas tanta razão quando dizias que deveria ser professora! Obrigada por nunca me teres deixado esquecer da necessidade de terminar o relatório e por me encorajares, nunca me deixando desistir. Já passamos por tantas coisas juntas e juntas permanecemos. Que a vida me deixe envelhecer contigo e beber de ti a essência de ser *mãe*.

E é tão pequenino o meu tamanho perante o vosso contributo na construção da minha vida e dos meus sonhos. A todos, obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio expõe o trabalho pedagógico, de natureza holística, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e centra-se no desenvolvimento de competências de compreensão da leitura. Propusemo-nos realizar, com os alunos dos 1.º e 2.º CEB com quem partilhamos a PES, uma ação pedagógica promotora do desenvolvimento dessa competência e, em especial, da capacidade de reorganização da informação relevante. A elaboração do quadro teórico, em paralelo com a prática pedagógica, permitiu-nos a triangulação das indicações dos autores de referência com os documentos oficiais de cada uma das áreas de estágio e a ação pedagógica que realizamos (e acerca da qual refletimos) em cada um dos contextos da PES. Atendendo ao âmbito de estágio sustentador do presente documento, foi-nos possível aprender e investigar em contexto (pensando e reconstruindo o nosso conhecimento), pela realização de uma breve investigação a partir da prática letiva. A articulação do conhecimento pedagógico do conteúdo com as reflexões acerca da prática foi uma mais-valia, ao longo de todo o trabalho desenvolvido nos diferentes contextos. Conscientes das restrições que são inerentes à PES, tentamos desenvolver o nosso conhecimento pedagógico acerca do tema investigacional, com a realização de um estudo de caso, sustentado nos princípios que regem a metodologia da investigação-ação (I-A). Perante um incidente crítico, delineamos um plano de ação, composto por três fases, cuja base foi a recolha de dados em momentos distintos. Privilegiamos, naturalmente, a observação direta realizada em contexto e que se substantivou em registos descritivos e reflexivos, de natureza diarística. A primeira recolha das produções escritas dos alunos correspondeu à fase A do plano de ação e coincidiu com a constatação do incidente crítico. A partir da análise dos dados categorizamos a proficiência dos alunos no uso de estratégias de compreensão na leitura, em níveis. A partir desta categorização, desenhamos uma prática educativa (fase B), que consideramos promotora do desenvolvimento dessas estratégias, em interação com o quadro teórico e as necessidades específicas do contexto e, por fim, reavaliámos os seus procedimentos (fase C). A análise dos resultados evidencia o papel determinante do professor no ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura e assegura que aprendizagem de estratégias otimizadoras da compreensão do texto escrito se desenvolve mediante a realização de tarefas devidamente pensadas para o efeito.

Palavras-chave: Prática educativa, leitura, compreensão, informação, esquematização.

Abstract

This internship report presents the holistic pedagogical work developed within the framework of the Supervised Teaching Practice (PES), which is part of the Master's Program in Teaching 1st and 2nd Cycles of Basic Education (CEB) Focusing on the development of reading comprehension skills. We proposed to carry out, with the students of the 1st and 2nd CEB with whom we share the PES, a pedagogical action that promotes the development of this competence and, in particular, the capacity to reorganize the relevant information. The elaboration of the theoretical framework, in parallel with the pedagogical practice, enabled us to triangulate the indications of the reference authors with the official documents of each of the areas of the stage and with the pedagogical action we perform (and about which we reflect) in each One of the PES contexts. Given the scope of the supporting stage of the present document, it was possible for us to learn and investigate in context (thinking and reconstructing our knowledge), by conducting a brief investigation from the practice of teaching. Conscious of the restrictions that are inherent in PES, we try to develop our pedagogical knowledge about the research topic, with a case study, based on the principles that govern the methodology of action research (I-A). Faced with a critical incident, we outlined an action plan, composed of three phases, based on the collection of results at different times. We naturally favored the direct observation carried out in context and which was substantiated in descriptive and reflective records, of a diaristic nature. The first collection of students' written output corresponded to phase A of the action plan and coincided with the finding of the critical incident. From the analysis of the data we categorize students' proficiency in the use of comprehension strategies in reading, in levels. From this categorization, we design an educational practice (phase B), which we consider to be the promoter of the development of these strategies, in interaction with the theoretical framework and the specific needs of the context and, finally, reassess its procedures (phase C). The analysis of the results evidences the determinant role of the teacher in the explicit teaching of reading comprehension strategies. And, learning strategies that optimize the comprehension of written text develops through the execution of tasks properly designed for this purpose.

Key words: Educational practice, reading, comprehension, information, schematization.

Abreviaturas, acrónimos e siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Apoio ao Estudo

CEB – Ciclo do ensino Básico

CN – Ciências Naturais

EB – Ensino básico

EEA - Experiência de Ensino Aprendizagem

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

EP – Expressão Plástica

HGP - História e Geografia de Portugal

I-A – Investigação-ação

MAT - Matemática

MCMEB - Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico

MCPEB - Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PAT - Plano de Atividades de Turma

PC – Professor cooperante

PEMEB - Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico

PE - Professora Estagiária

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PISA - Programme for International Student Assessment

PMEB - Programa de Matemática do Ensino Básico

PPEB - Programa de Português do Ensino Básico

PO – Professor orientador

PP – Par pedagógico

PT - Português

Índice geral

Agradecimentos _____	iii
Resumo _____	v
Abstract _____	vii
Abreviaturas, acrónimos e siglas _____	ix
Introdução _____	1
1 - A compreensão na leitura como competência transversal _____	3
1.1 - Conceito de leitura: a aventura da busca de uma definição (im)possível ____	3
1.1.1 - Literacia: a importância da leitura e as vantagens de ser um bom leitor _	6
1.2 - Competências envolvidas no ato de ler _____	11
1.2.1 - O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração _____	11
1.2.2 - Desenvolvimento da criança e aprendizagem: a teoria da dupla via de acesso à leitura _____	14
1.3 - A compreensão de textos _____	15
1.3.1 - Desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da compreensão de textos _____	20
1.3.2 - Fatores que influenciam a compreensão de textos _____	23
1.3.2.1 - O texto e as variáveis: estrutura, conteúdo, sintaxe e vocabulário ____	23
1.3.2.2 - O contexto e as condições físicas, psicológicas e ambientais _____	25
1.3.2.3 - O leitor, as suas estruturas cognitivas e afetivas e a ativação de processos de leitura _____	26
2 - Trabalhando sobre o desenvolvimento da compreensão na leitura no âmbito da PES _____	29
2.1 - Escolha do tema, questão orientadora e objetivos da investigação _____	29
2.1.1 - Estratégia de investigação e opções metodológicas _____	32
2.1.2 - Recolha de dados: técnicas, instrumentos e processos _____	33
2.2 - O contexto do 1.º CEB _____	35
2.2.1 - A minha PES no 1.º CEB _____	39
2.2.2 - As experiências de ensino e de aprendizagem – relato reflexivo _____	41
2.3 - O contexto na disciplina de Ciências Naturais no 2.º CEB _____	52
2.3.1 - A minha PES em Ciências Naturais 2.º CEB _____	54
2.3.2 - A experiência de ensino e de aprendizagem – relato reflexivo _____	56
2.4 - O contexto na disciplina de Matemática no 2.º CEB _____	58

2.4.1 - A minha PES em Matemática no 2.º CEB _____	59
2.4.2 - As experiências de ensino e de aprendizagem – relato reflexivo _____	61
2.5 - O contexto na disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB __	69
2.5.1 - A minha PES em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB _____	70
2.5.2 - As experiências de ensino e de aprendizagem – relato reflexivo _____	72
2.6 - O contexto na disciplina de Português no 2.º CEB _____	76
2.6.1 - A minha PES em Português no 2.º CEB _____	76
2.6.2 - As experiências de ensino e de aprendizagem – relato reflexivo _____	77
3 - Considerações finais _____	91
Referências bibliográficas _____	95

Índice de anexos

Anexo A - Diferenças no conhecimento prévio entre bons e maus leitores _____	102
Anexo B - Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora _____	103
Anexo C - Relação entre os diferentes tipos de texto e os objetivos implícitos ____	104
Anexo D - Critérios de qualidade da investigação-ação _____	105
Anexo E - Modalidades de organização das atividades nas diferentes disciplinas _	106
Anexo F - Provérbios, adivinhas e enigmas _____	107
Anexo G - Adaptação de O patinho feio, de Hans Christian Andersen _____	108
Anexo H - Ficha técnica da obra Fábulas Maravilhosas, de Andersen, Perrault e irmãos Grimm _____	110
Anexo I - Guião – Reescrita da adaptação do excerto <i>O patinho feio</i> _____	111
Anexo J - O Sistema Respiratório _____	113
Anexo K - Adivinhas com números _____	116
Anexo L - Jogo do galo na divisão _____	117
Anexo M - Jogo do labirinto _____	118
Anexo N - Sexualidade _____	119
Anexo O - Nasceu uma nova aldeia Amabran _____	122
Anexo P - Atividade de inquérito – Portugal nos séculos XIII e XIV _____	125
Anexo Q - Narrativa histórica _____	127
Anexo R - Guião de exploração do vídeo: Império português – a colonização dos arquipélagos atlânticos _____	128
Anexo S - Guião de exploração do vídeo: Império português – portuguesa em África _____	129
Anexo T - Atividade de esquematização – avaliação 1 _____	130
Anexo U - Avaliação das seis categorias de proficiência na realização – avaliação 1 _____	131
Anexo V - Pontuação dos alunos nas seis categorias de esquematização _____	132
Anexo W - Conversão das categorias em níveis de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante _____	133
Anexo X - Banda desenhada - Capuchinho vermelho, segundo Quino _____	134
Anexo Y - Banda desenhada - Capuchinho vermelho, segundo Quino (nossa interpretação) _____	135
Anexo Z - Proposta de texto <i>O professor Ideal</i> _____	136
Anexo AA - A queda da Monarquia (Prezi) _____	137

Anexo BB - Atividade de completamento (consolidação dos conteúdos) _____	138
Anexo CC - Atividade de esquematização temporal acerca da obra A viúva e o papagaio _____	139
Anexo DD - Atividade de escrita _____	140
Anexo EE - Atividade de esquematização – avaliação 2 _____	141
Anexo FF - Avaliação das seis categorias de proficiência na realização – avaliação 2 _____	142
Anexo GG - Pontuação dos alunos nas seis categorias de esquematização _____	143
Anexo HH - Conversão das categorias em níveis de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante _____	144

Índice de figuras, gráficos e tabelas

Índice de figuras

Figura 1 - Evolução dos scores PISA nos três domínios - Portugal, 2000-2012_____	9
Figura 1.1 - Desempenho e variabilidade em leitura por subdomínio em Portugal_	10
Figura 2 - Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelos grupos 1 e 2 _____	64
Figura 3 - Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelos grupos 3 e 4 _____	64
Figura 4 - Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelos grupos 5 _____	65
Figura 5 - Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelos grupos 6 e 7 _____	65
Figura 6 - Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelo grupo 8 _____	65
Figura 7 - Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelo grupo 9 _____	66
Figura 8 - Resolução da fase 3 da tarefa por um aluno _____	68

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Avaliação das seis categorias de proficiência na realização de esquemas _____	79
Gráfico 2 – Conversão da avaliação das seis categorias em níveis _____	80
Gráfico 3 – Avaliação das seis categorias de proficiência na realização de esquemas _____	88
Gráfico 4 - Conversão da avaliação das seis categorias em níveis _____	89

Índice de tabelas

Tabela 1 - Procedimentos referidos pelos alunos _____	81
---	----

Introdução

A escola é uma instituição de grande relevância social e consideramos que nela deve viver-se num clima cordial, agradável e de entreajuda, uma vez que, para além de se ensinarem conteúdos, se transmitem valores e se formam seres humanos. Importa ter em consideração que às escolas de hoje chegam alunos procedentes a todas as classes sociais, com experiências de vida muito diversas, ainda que curtas, e, portanto, com uma panóplia de pequenos mundos e anseios em si guardados. A escola atual já não se limita a instruir. A escola que, hoje, acolhe os alunos é uma escola que ensina conhecimento, promove a socialização, luta pela integração de todos e propicia o seu desenvolvimento, na medida em que estimula e educa os principais intervenientes, a cada dia. Foi com base nestas linhas de pensamento que agimos em todos os contextos. O nosso interesse pelo ensino explícito da compreensão na leitura resulta das dificuldades que os alunos evidenciam neste âmbito e, em especial, devido às repercussões negativas que o fraco domínio desta competência veicula ao longo das suas vidas. O especial gosto que sempre tivemos pela leitura, a nossa consciencialização acerca das inúmeras vantagens apontadas, pela bibliografia de referência, aos leitores eficientes e a emergência do tema no decorrer das observações (e, posteriormente, nas práticas letivas) permitiram-nos estruturar a PES em torno desta temática. Perante a possibilidade de aprender e investigar nos contextos do 1.º e do 2.º CEB, optamos por realizar um estudo de caso, tendo como questão de partida: *Como concretizar uma ação pedagógica promotora do desenvolvimento das competências de compreensão na leitura com alunos do 1.º e do 2.º CEB?*

As últimas avaliações ao subdomínio da leitura, levadas a cabo pelo *Programme for International Student Assessment (PISA)*, entre 2000 e 2009, evidenciam o progresso dos alunos portugueses. No entanto, alguns autores de referência alertam para as dificuldades dos nossos alunos. Estas evidenciam-se, nomeadamente, no âmbito da compreensão na leitura, no parco desenvolvimento da compreensão inferencial, crítica e de reorganização da informação. Alertam, ainda, para a necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica que valorize o ensino explícito da compreensão na leitura. Ao longo da PES que realizamos, foi nossa clara preocupação concretizar uma ação educativa que desenvolvesse competências essenciais para que os alunos melhorassem os seus desempenhos no âmbito da leitura, nomeadamente, no que à compreensão diz respeito. Esta preocupação didático-pedagógica foi transversal a todos os contextos. Tendo em consideração as exigências e as limitações inerentes à realização da PES, acabamos por desenvolver, de forma mais sistemática, um

procedimento investigativo com uma das turmas do 5.º ano, mais concretamente naquela em que realizamos o estágio de português. Ao nível do 1.º CEB, para além das atividades pedagógicas implicadas pela PES, pudemos acompanhar os alunos em algumas atividades festivas. No 2.º CEB, a PES decorreu em duas escolas distintas. Numa tivemos oportunidade de intervir em três áreas disciplinares – Português, Ciências Naturais e Matemática, passando, nesta escola, grande parte do nosso tempo. Neste contexto tivemos a oportunidade de participar em atividades externas às intervenções e às práticas letivas desenvolvendo, com toda a comunidade escolar, importantes laços de amizade. Na segunda escola interviemos unicamente na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Organizamos o presente relatório de estágio em dois grandes pontos divididos em secções. O ponto 1 apresenta o quadro teórico que fundamenta as práticas letivas e as opções pedagógicas para o ensino explícito da compreensão na leitura. O ponto 2 principia com as questões relativas à investigação seguindo-se o relato das Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA). Devido ao carácter praxiológico do estudo, optamos por apresentar uma contextualização cuidada de cada um dos “ambientes educativos”. Imediatamente antes de apresentarmos o relato reflexivo de cada EEA, tecemos algumas considerações à nossa prática pedagógica e explicamos algumas das nossas opções, fazendo a sua triangulação com o que estipulam os documentos normativos de cada disciplina e o próprio contexto. Reiteramos a nossa clara preocupação em assegurar um profundo diálogo entre o tema estruturador da PES, a prática pedagógica realizada e o estudo praxiológico desenvolvido. Este, como acima se disse, foi mais desenvolvido com a turma de português, pelo que o relato das EEA desta disciplina não obedece ao padrão que estabelecemos para as demais. Na última secção do ponto 2, são tecidas algumas considerações acerca dos resultados obtidos, assim como, do trabalho desenvolvido na PES e da nossa formação académica.

Importa aqui explicitar as nossas opções de coerência discursiva, na escrita deste relatório. Assim, será usada a primeira pessoa do singular, nomeadamente, nos relatos de ações realizadas, por mim, nas EEA, assim como, nos relatos reflexivos. A primeira pessoa do plural referir-se-á às ações realizadas em conjunto com os alunos, em cada contexto, com os respetivos professores cooperantes (PC) ou o par pedagógico (PP). É nossa clara intenção explicitar o que efetivamente foi a prática realizada, quais as ações desenvolvidas e as suas intencionalidades, no sentido de apresentar fundamentadamente o percurso de aprendizagem que realizamos.

1. A compreensão na leitura como competência transversal

Limitar o conceito de leitura a uma única definição é efetivamente difícil, na medida em que a grande discussão em seu torno, para além de real, ocorre com base em diferentes fundamentos teóricos. Atualmente, em termos científicos e didáticos, há uma maior preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento da competência de compreensão de textos e reconhece-se que, no âmbito da didática da leitura, ensinar a compreender é fundamental e tem enormes implicações na vida de todo o cidadão. O desenvolvimento de competências de leitura resulta num processo complexo, pelo que continua a merecer o nosso esforço investigativo. Nesta secção apresentaremos a síntese teórica que fundamentou a nossa investigação revisitando, inevitavelmente, a definição de leitura. Problematizaremos também questões relativas à didática da leitura, dando particular ênfase ao desenvolvimento das competências implicadas na compreensão do texto escrito.

1.1. Conceito de leitura: a aventura da busca de uma definição (im)possível

A etimologia da palavra “ler” provém do termo “legere” que significa “colher”. O sentido original remete-nos, assim, para a possibilidade de se “colher” o significado de um qualquer texto, ainda que este seja escrito por outra pessoa, que não o próprio leitor. Entendida como o resultado de um ato prático e passivo, inicialmente a leitura correspondia à relação entre uma imagem sonora e a sua imagem visual (Ribeiro, 2005). Saber ler significava ser capaz de perceber sinais gráficos, a partir do reconhecimento e da decifração mecânica dos códigos. A capacidade de compreensão relacionava-se com a nitidez e a assertividade da pronúncia conjuntamente com uma entoação incensurável não havendo, ainda, espaço para a interpretação e para as dimensões implicadas pelo texto, o autor e o leitor (Cadório, 2001). Impulsionado pela necessidade de adaptação a uma realidade em frequente mudança, o conceito de leitura passou a assumir-se como uma atividade que permite aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um ato de pensamento e de julgamento pessoal (Scholes, 1989). No dizer do autor, “cada um de nós capta sinais de si próprio (...), que aprendemos a ler. Através de tal leitura, construimo-nos a nós próprios como entidades inteligíveis, como textos. E é também por meio de sinais que nos apercebemos uns aos outros” (p. 18). Quer no ato de ler, quer na evolução do conceito de leitura, os processos biológicos, psicológicos e sociais, característicos do indivíduo e regedores do comportamento humano, passaram a ser tidos em consideração. A escola proporciona condições para que se possa aprender a ler através do ensino explícito da leitura e, progressivamente, o conceito foi sendo associado às mais diferenciadas ações,

nomeadamente, à leitura de textos, documentos iconográficos, pautas musicais, obras de arte, táticas desportivas, entre outras (Scholes, 1989). Especialmente, o professor lê os comportamentos e as interações dos alunos e,

a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito encerra. Lemos através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram (Viana & Teixeira, 2002, p.5).

Na minha prática supervisionada “lemos” quadros representativos de conceitos a serem trabalhados, canções, pinturas e comportamentos e, constatamos que independentemente daquilo que lemos “o leitor permanece sempre fora do texto. E ler significa em parte isso mesmo, situar-se no exterior (e) concretiza-se quando acrescentamos algo ao texto, ou seja, a “nossa” leitura” (Scholes, 1989, p. 21). Assim, da interação entre a decifração e os processos biológicos, psicológicos e sociais, surge a compreensão, o julgamento e a apreciação da leitura, como uma atividade efetivamente complexa (Viana & Teixeira, 2002). Campos (2006) menciona que “ler significa informar-se, progredir e adaptar-se para agir e reagir (...) implica avanços e recuos, antecipar sentidos possíveis, inferir sentidos implícitos, colocar hipóteses, questionar o texto, mobilizando e transferindo saberes e competências anteriormente adquiridos” (p. 5). Abandonou-se a conotação passiva atribuída ao leitor e, a interação deste com o texto torna evidente o seu pensamento crítico, veiculando-se uma infinidade de relações com leituras e experiências já vividas, permitindo a (re)construção do conhecimento. Ribeiro (2005) diz-nos que a leitura é uma atividade “complexa que exige abstração, capacidade de pensar, refletir e envolve as informações apresentadas pelo texto que o leitor já tem” (p. 25), ou seja, o seu repertório de leitura e a sua leitura do mundo. De acordo com o estudo internacional PISA, a que voltaremos adiante, a leitura possibilita “ler nas entrelinhas e refletir (...) pela capacidade de interpretar o significado das estruturas e funções dos textos (...) [para atingirmos] os próprios objetivos na vida” (Carvalho, Ávila, Nico & Pacheco, 2011, p. 9). O *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB), revogado em 2011, procurou a clarificação do conceito de leitura, referindo que esta depende da capacidade de descodificar grafemas e a partir deles construir informação e conhecimento (ME, 2001, p. 32). De acordo com o novo *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB) a leitura é um

processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso à informação semântica, construção de conhecimento, etc.) e incide sobre textos em

diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura & Pinto, 2009, p. 16).

As definições de leitura, embora distintas, evidenciam duas componentes essenciais: (i) a descodificação dos signos gráficos e (ii) a atribuição de sentido ao que se lê. Deste modo, no ato de ler o indivíduo ativa operações mentais e competências específicas relacionadas com a escrita, mas também, com tudo aquilo que o caracteriza, nomeadamente, as suas condutas e expectativas, a capacidade de criar juízos e de apreciar. O conceito de leitura é tanto mais completo quanto mais amplo e abrangente das múltiplas dimensões que temos vindo a expor. A determinação do conceito de leitura, no dizer de Scholes, (1989) evidencia a pertinência da “alegoria da leitura” pois,

é o que fazemos e devemos fazer a cada instante, quando lemos. Se quisermos ler de facto temos de ler o nosso próprio livro no texto que temos diante de nós; há que torná-lo pessoal, trazê-lo à nossa própria vida e pensamento, ao nosso juízo e ação pessoais. Não nos é possível penetrar nos textos que lemos, mas estes podem entrar em nós; é isso precisamente o que constitui a leitura (p. 22).

Saber ler implica a conversão de grafemas em fonemas e a manifestação da compreensão do conteúdo implícito a essa conversão, como já foi referido. Iser (1987), o teórico da estética da receção, acrescenta a necessidade de produzir apreciações e julgamentos, não menosprezando o valor estético do conteúdo lido e extraíndo as inferências autorizadas pelo texto, criando e recriando significados implícitos. Nesta linha de pensamento, a leitura é um processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor, surgindo de uma conversação intermitente e profunda entre o texto, o leitor, as suas capacidades intelectuais e emotivas. Assim, a leitura “é uma atividade de interação que envolve técnica, capacidade intelectual, experiência, sensibilidade, postura crítica sistemática e determinadas associações que só podem ser adquiridas através da prática” (Martins & Niza, 1998, p. 44). É um processo complexo, multifacetado, descrito de acordo com diferentes tempos e estados de desenvolvimento percetivo e do pensamento. Consideramos que ler é uma tarefa em constante desenvolvimento, que principia no reconhecimento da palavra e implica a intervenção de processos cognitivos complexos, dependentes de uma intervenção individual e social. Para Azevedo (2006), “ler implica comunicar, entrar em diálogo com o escrito: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para realizar algo, obter distração, prazer, companhia” (p. 33). Progressivamente, atribuiu-se ao leitor um papel ativo no momento de opinar e atribuir sentido ao que lê. Umberto Eco (2005), em *Obra Aberta*, elucida-nos acerca do papel do leitor desde o título da obra. Segundo o ensaísta e romancista italiano, o autor cria uma obra para que, a partir dela, o leitor possa produzir uma infinidade de relações e uma análise

pessoal, mesmo que isso signifique uma constante reestruturação de pensamentos, atribuindo a dependência (de outrem) como características do texto, pois este último só se realiza, construtivamente, se as estratégias de leitura do leitor, conduzirem à compreensão.

Sim-Sim (2007) considera que a essência da

leitura é a construção do sentido de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura (...) saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta condição individual tem uma aplicação direta na vida das comunidades (pp. 5 - 6).

A partir do momento em que é reconhecida a dimensão da interpretação e o processamento da informação prévia, a leitura começou a entender-se como “um ato de raciocínio” (Colomer & Camps, 2002). Azevedo (2006) acrescenta que para compreenderem o que leem, os leitores usam estratégias que se desenvolvem e modificam, apontando como essenciais a inferência e a seleção, através de um vasto conjunto de mecanismos como repetir, sublinhar, tirar notas e formular objetivos. No dizer de Santos, Neto e Rosing, (2009), a leitura é uma forma de integração que permite a compreensão do mundo, funcionando “o ato de ler como um processo de inclusão social e de desenvolvimento de uma cidadania cultural” (p. 45). De acordo com Simão (2002), pode equiparar-se a leitura “com o desempenho de uma orquestra sinfónica; com efeito, para interpretar uma sinfonia, não basta que cada músico conheça a sua partitura, é preciso ainda que todas as partituras sejam tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos” (p.103). A busca de uma definição científica completa e multifacetada, do conceito de leitura, continua a ser o mote de muitas investigações. Todavia, sabemos que não pode resumir-se a leitura ao “permanecer num conforto exterior ao texto, onde o poder deste não possa atingir-nos. Há que penetrar nele, atravessar o espelho e vermo-nos do outro lado (...) não é possível mantermo-nos fora da textualidade, seja de que modo for” (Piçarra, 2008, p. 43). Podemos concluir que a evolução do conceito retirou à leitura a conotação simplista de “prática passiva” e reconheceu-lhe um carácter dinâmico e complexo, especialmente, “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim, 2006, p. 40). A leitura é, portanto, uma atividade que deve veicular a interpretação e a compreensão, pela atribuição de sentido e pelo uso de estratégias de leitura, com uma importante dimensão social.

1.1.1. Literacia: a importância da leitura e as vantagens de ser um bom leitor

Consideramos que o conceito de literacia é complexo e amplo. De acordo com Searle (1993), “o termo inclui, no seu espectro semântico, processos de transformação social e

política, muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita” (pp. 169-170). No dizer de Azevedo e Martins (2011), o conceito de literacia é “complexo e abrangente, (...) inclui não só a capacidade para ler e escrever, como também a motivação para o fazer de forma autónoma e voluntária e em contextos adequados às múltiplas situações de uso” (p. 23). Quando relacionada com a leitura, a literacia corresponde à “capacidade do indivíduo para compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade” (Gave, 2010, p.6). Azevedo e Martins (2011) atribuem à literacia a competência para promover interações entre os indivíduos pela partilha de raciocínios críticos, pelo desenvolvimento do saber e da compreensão. Hoje reconhece-se, basta recordar o estudo de Sim-Sim (2007), que a literacia em leitura e escrita é uma condição indispensável para o sucesso individual no âmbito escolar, profissional e pessoal, dada a sua relevância na construção da própria identidade e na criação e manutenção de interações sociais. Nas palavras da autora é

indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas das atividades diárias, como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento, consultar o extrato bancário ou um horário de comboios, enviar uma mensagem escrita pelo telemóvel ou preencher a declaração de impostos, usufruir do prazer de ler um romance ou estudar para um exame (Sim-Sim, 2007, p. 5).

Atividades simples como as acima referidas, ainda que sejam um mero exemplo de entre muitas, são completamente reveladoras da importância da leitura na atualidade. Na “aldeia global” em que vivemos fluem informações cuja compreensão requer uma análise cuidada e refletida, em prol da (re)estruturação e do desenvolvimento do conhecimento do leitor. O conceito de iliteracia surge relacionado com a conduta do leitor menos eficiente e “desajustado” em relação às competências mínimas exigidas pela sociedade atual. Trata-se de um conceito que aparece mais sistematicamente associado aos países menos desenvolvidos economicamente (Sim-Sim, 2007). É expectável que os bons leitores adotem uma conduta diferente dos leitores menos competentes quando, ao lerem, se deparam com dificuldades. Os bons leitores aumentam o seu conhecimento através da leitura, ampliando o seu “capital lexical” e as suas capacidades linguísticas, discursivas e literárias. Para os leitores menos capazes, as potencialidades da leitura são uma influência positiva se forem provocadas, intencionalmente. A importância da leitura é indiscutível e é um fator condicionante da qualidade de vida dos indivíduos a nível individual, social e cultural. No dizer de Colomer (2004), “en las últimas décadas se ha adquirido una mayor consciencia de que el aprendizaje lector va indisolublemente unido al uso y disfrute “en presente” de los

libros, de manera que enseñar y promocionar se encuentran ahí más fusionadas que nunca” (p. 16). A tomada de consciência da importância da leitura conduziu a alterações no comportamento face aos livros e à sua exploração. Várias investigações sobre o tema evidenciam a necessidade de motivar para a leitura, precisamente para que esta seja associada a uma atividade que promove o prazer. A motivação para a leitura deve realizar-se desde a primeira infância e, de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE),

é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (...). As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens (...) suscitam o desejo de aprender a ler. (...) O modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 70).

O ambiente familiar pode e deve contribuir para a promoção do gosto pela leitura e pelos livros. Citando Bamberger (2010), “a prontidão da criança para a leitura será determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança” (p. 71). Portanto, quando provém de um ambiente familiar culto e favorecido é mais provável que a criança seja, no futuro, um leitor fluente e capaz. Pelo contrário, quando o ambiente familiar menospreza a leitura, não valorizando os livros como um instrumento que permite o conhecimento e o prazer, a tendência desses alunos é de revelarem muitas dificuldades na competência leitora. A preocupação com o desenvolvimento de competências na leitura tem produzido efeitos positivos e,

entre 2000 e 2009, o desempenho em leitura em Portugal melhorou (...) devido à melhoria particularmente acentuada do desempenho dos alunos de origem socioeconómica e cultural menos elevada, em todos os subdomínios da leitura, os quais, em 2010, registavam dos mais baixos desempenhos à escala nacional (Carvalho, Ávila, Nico & Pacheco, 2011, p. 6).

Os diferentes contextos económicos e familiares influenciam a qualidade da relação das crianças com a leitura, em especial, na fase em que os mediadores familiares têm uma grande responsabilidade. Após a integração das crianças em contextos formais de ensino, educadores de infância e professores são agentes fundamentais neste processo de motivação para a leitura (Azevedo, 2012). Neste âmbito, reconhecem-se como significativas as práticas de leitura partilhada entre adulto e criança, visto que ao ouvir ler o adulto esta apropria-se de bons modelos de leitura. De acordo com Reis, *et al.*, (2009), “ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, (...) de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler” (p. 63). O Conselho Nacional de Educação (CNE) (2014), considera

que “as sociedades contemporâneas [têm] mais e melhor conhecimento sobre os impactos diretos e indiretos da educação no desenvolvimento social e económico dos países” (p. 12). Corroborando que é indiscutível a importância de alcançar bons níveis de desempenho na leitura, ela é alvo de inúmeros programas de avaliação, especialmente, o PISA. Este é um reconhecido programa internacional que avalia trienalmente as competências dos alunos nacionais e internacionais nos domínios da Leitura (2000 e 2009), Matemática (2003 e 2012) e das Ciências (2006 e 2015). Um dos seus principais objetivos é “expor uma perspetiva sobre as relações entre o desenvolvimento da educação e o contexto socioeconómico, em Portugal e noutros países, tendo como referencial de análise o período pós-2000” (CNE, 2014, p. 12). Concretamente, a avaliação dos três principais domínios – Leitura, Matemática e Ciências, tem vindo a comprovar uma positiva evolução dos alunos portugueses em todos os ciclos de avaliação.

De acordo com Dias (2012), os resultados são ainda mais positivos, tendo em consideração o “efeito nefasto da presença assídua da televisão, o acesso fácil à Internet (usada quase exclusivamente como meio de acesso a jogos on-line) ou os jogos de computador que continuam a dominar os hábitos preferenciais dos jovens em detrimento da leitura” (p. 28). A análise da figura seguinte comprova a evolução dos alunos portugueses nos domínios avaliados, em particular na área da matemática.

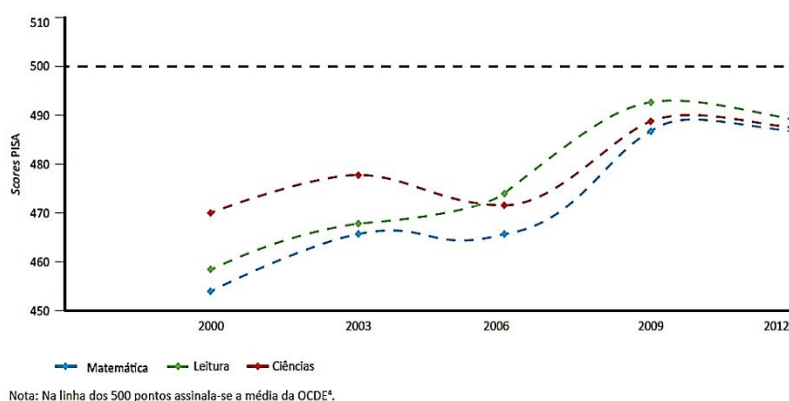


Figura 1. Evolução dos *scores* PISA nos três domínios - Portugal, 2000-2012

Fonte: OCDE, PISA 2000-2012, retirada de CNE (2014), p. 13.

Nas avaliações da literacia da leitura realizadas em 2000 e 2009, os alunos portugueses manifestaram um melhor desempenho, nomeadamente, nos anos coincidentes com as atividades levadas a cabo pelo Plano Nacional de Leitura (PNL). Segundo Carvalho, Ávila, Nico e Pacheco, (2011), comprovam-se progressos no subdomínio – *saber extrair e recuperar informação nos textos*, comparativamente com a primeira avaliação. No entanto,

nos subdomínios referentes à *interpretação*, bem como à *reflexão sobre os textos* o aumento do desempenho foi moderado (figura 1.1.).

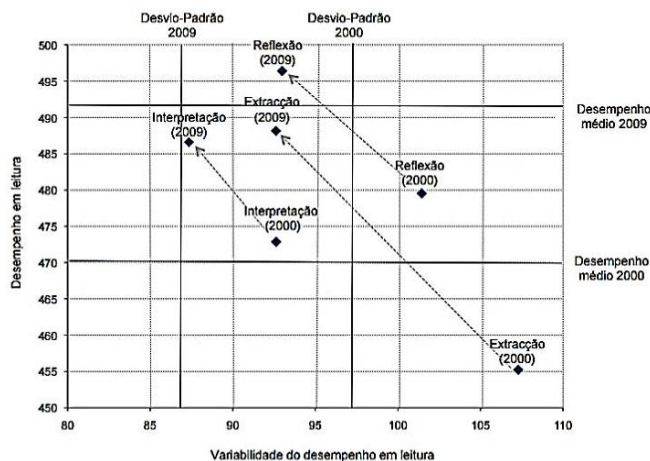


Figura 1.1. Desempenho e variabilidade em leitura por subdomínio em Portugal entre 2000 e 2009.

Fonte: Base de dados PISA OCDE, 2000; Base de dados PISA OCDE, 2009, p. 46.

O *Relatório de Monitoramento Global de EPD (RMG)*, levado a cabo pela UNESCO (2015), refere que, entre 2000 e 2015, houve alguns progressos na alfabetização mundial, confirmando uma tendência evolutiva apesar de serem, ainda, cerca de 781 milhões os adultos analfabetos. Na Europa, especialmente em Portugal, nos últimos 40 anos, a percentagem de analfabetismo, em paridade de género, diminuiu de 25,7 %, em 1970, para 5,2 %, em 2010, de acordo com os Censos de 2011. Algumas melhorias socioeconómicas das famílias associadas ao conjunto de mudanças levadas a cabo pelo Ministério da Educação (ME) conduziram aos resultados satisfatórios apontados pelo PISA. A título de exemplo, o PNL foi criado em 2006, com objetivo de intervir na população escolar e melhorar os níveis de literacia, pelo desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, até então manifestamente inferiores aos da média europeia. Foram várias as entidades que se envolveram neste projeto, escolas, bibliotecas escolares, educadores, docentes e encarregados de educação (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2010). O envolvimento, a aceitação da população e o trabalho conjunto, tem conduzido à evolução das competências literácitas dos alunos. O PNL promoveu uma panóplia de importantes projetos que conduziram ao melhoramento da literacia da leitura. Assim, nem sempre o crescimento económico é sinónimo de melhoramento no desempenho escolar, visto que em Portugal a variação do produto interno bruto (PIB) é praticamente nula e o desempenho escolar melhorou. Deste modo, “os resultados dos alunos portugueses são melhores que o nível de desenvolvimento do país, evoluíram em contraciclo com a economia, e poderão ser a médio prazo o motor de desenvolvimento nacional” (CNE, 2014, p. 109). Apesar da evolução

positiva, a escola não pode esquecer-se de que nas sociedades contemporâneas não basta saber ler, uma vez que, na prática, alguns alunos são iletrados mesmo quando sabem ler e escrever.

1.2. Competências envolvidas no ato de ler

O ato de ler é um ato complexo e depende de competências gerais, ou seja, do “conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos” (Reis, *et al.*, 2009, p. 15). O PPEB (2009) divide-as em gerais, linguístico-comunicativas e específicas, e refere que todas as competências estão envolvidas no ato de ler. As competências linguístico-comunicativas “permitem [ao] indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo (...) e abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de receção ou de produção” (Reis, *et al.*, 2009, p. 15). As competências envolvidas no ato de ler dependem de duas grandes componentes (ou funções da leitura), nomeadamente, (i) o desenvolvimento da consciência fonológica (aprendizagem da decifração) e (ii) a compreensão de textos, que aprofundaremos adiante. Quando estas componentes não estão presentes, ou não estão devidamente desenvolvidas, surgem dificuldades e resultados menos satisfatórios na aquisição de diferentes conhecimentos (Ribeiro, 2005). Devido à ação determinante e à interatividade que existe entre as duas componentes, no ato de ler, Casas (1988) e Viana (2002) consideram que no processo de ensino e aprendizagem deve equiparar-se a atenção cedida às duas componentes. Todavia, a relação entre ambas é assimétrica pois “os processos de descodificação podem dar-se independentemente; no entanto, a sua colaboração é absolutamente necessária para que possa realizar-se a compreensão” (Citoler & Sanz, 1993, p. 115). No nosso entendimento, e de acordo com Reis, *et al.*, (2009), “assume particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 22). Esta aprendizagem tem implicações na compreensão textual, no seu ensino explícito e no respetivo desenvolvimento como fatores determinantes no nível de proficiência do leitor.

1.2.1. O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração

De acordo com Capovilla e Capovilla (2002) a consciência fonológica, a codificação fonológica na memória de trabalho e o acesso ao léxico mental na memória a longo prazo são habilidades do processamento fonológico fundamentais para a aquisição da leitura (Ribeiro, 2005). Importa agora abordar, especialmente, a consciência fonológica - silábica,

intrassilábica e fonémica, o seu desenvolvimento e a sua influência na aprendizagem da descodificação (Viana, 2002). No dizer de Sim-Sim (1998), a consciência fonológica

é uma competência metalinguística [definida pelo] (...) conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Em contraste com as atividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado (p. 225).

A criança manifesta a sua consciência fonológica antes de aprender a decifrar e o seu desenvolvimento passa pelos “simples indicadores de sensibilidade dos sons da fala, até à identificação e manipulação de unidades mínimas de som” (Sim-Sim, 2009, p. 23). Em tenra idade, a criança identifica, produz e brinca com os sons de fala e, progressivamente, deletreia os sons que formam os vocábulos, manifestando a sua consciência fonológica, ou seja, a capacidade “de separar a estrutura fónica de um qualquer enunciado do seu significado específico” (Sim-Sim, 2009, p. 22). Entre a fase em que identifica e a fase em que produz os sons é imprescindível que o sujeito falante desenvolva um conjunto de capacidades de consciência fonológica determinantes da sua capacidade de decifração, nomeadamente, as capacidades de

produzir e detetar rimas; (ii) segmentar frases em palavras; (iii) segmentar palavras em sílabas; (iv) aglutinar sílabas em palavras; (v) manipular e substituir sílabas em palavras; (vi) suprimir e adicionar sílabas em palavras; (vii) identificar sílabas iguais; (viii) identificar sons finais iguais; (ix) identificar sons iniciais iguais; e (x) associar sons a letras (Sim-Sim, 2009, p. 23).

Deste modo, se por um lado “a descoberta e a consolidação do conhecimento do princípio alfabético” são elementares na aprendizagem da decifração, é a partir da consciência fonológica que “o sujeito falante se torna capaz de separar a estrutura fónica de um qualquer enunciado do seu significado específico” (Sim-Sim, 2009, p. 25). A aprendizagem da decifração ocorre desde cedo na vida da criança. Ao nível do ensino pré-escolar, apesar de ser o educador quem decifra, há, de acordo com as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), “formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de um qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências” (p. 68). Estas formas de “leitura” contribuem grandemente para a aquisição e para o desenvolvimento de “comportamentos emergentes de leitura” que veiculam o sucesso na aprendizagem e na formação dos leitores (Sim-Sim, 2009). Uma vez integrados no 1.º CEB realizam-se, com os alunos, inúmeras atividades que conduzem a “aprendizagens significativas, essenciais ao crescimento pessoal e social (...) durante os dois primeiros anos elabora-se um trabalho ao

nível do desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura” (Reis, *et al.*, 2009, p. 22). A decifração, para além de ser uma condição indispensável e necessária para “leituras de nível superior”, também corresponde ao (re)conhecimento e à descodificação das letras do alfabeto (Fayol, David, Dubois & Rémond, 2000). Citoler (1996) indica-nos que, progressivamente, o enfoque da decifração recaiu nos grupos de letras, ou seja, nas unidades linguísticas com significado às quais corresponde um som ou um conjunto de sons na oralidade e a um sinal ou a um conjunto de sinais gráficos, na escrita. O êxito neste processo de descodificação reside no entendimento da relação entre os referidos símbolos gráficos com os sons correspondentes dependendo, a leitura, do bom entendimento desta relação. Todavia, a descodificação não é sinónimo do reconhecimento de palavras (Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira, 2010). Um leitor fluente não tem dificuldade em reconhecer a maioria das palavras, no entanto, o leitor principiante na aprendizagem da leitura ou o menos capaz manifesta mais dificuldades nesse reconhecimento (Casas, 1988). Esta situação é colmatada com a prática, que conduz ao alargamento do campo lexical do leitor principiante ou menos fluente e permite a habilidade de reconhecimento (Citoler, 1996). Apesar de aparentemente o treino ser a garantia da aquisição dessa habilidade, isso nem sempre ocorre tão linearmente, na medida em que são inúmeros os alunos, em diferentes níveis de escolaridade, que manifestam dificuldades na leitura (Cruz, 1999). Deste modo, no processo de reconhecimento imediato, a identificação é apenas uma fase transitória, uma vez que “o reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar” (Giasson, 2000, p. 62).

Na linha de pensamento de Casas (1988) são quatro os processos envolvidos na decifração: (i) o processamento visual; (ii) o processamento fonológico; (iii) o processamento linguístico e o (iv) processamento contextual. Concretamente, no dizer de Ribeiro (2005), (i) o processamento visual comporta as habilidades essenciais que permitem “a discriminação, a diferenciação figura-fundo, a capacidade de reter sequências, a capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total” (p. 47). Por sua vez, as habilidades principais do (ii) processamento fonológico indicam “a discriminação de sons, a diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização correta de sons, a sequencialização de sons na ordem adequada, a análise e a síntese de sons na formação de palavras” (Ribeiro, 2005, p. 47). O (iii) processo linguístico abrange a habilidade de “utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem (a fala) para o conectar com o segundo sistema simbólico, que é o visual ou escrito” (Ribeiro,

2005, p. 47). Por fim, (iv) o processamento contextual refere-se “à habilidade de fazer uso do contexto para ler as palavras desconhecidas” (Ribeiro, 2005, p. 48). De acordo com Giasson (2000), a descodificação não detém a exclusividade da ação do processo linguístico e do processo contextual, embora estes processos facilitem o reconhecimento das palavras. O leitor fluente descodifica as palavras com eficácia, diferenciam-se os leitores entre si pelo “grau de precisão, rapidez e automatismo da descodificação e do reconhecimento visual, uma vez que só quando tais processos se tornam automáticos é que os recursos cognitivos se podem concentrar, essencialmente, nos processos de compreensão do texto” (Ribeiro, 2005, p. 48). A rapidez no reconhecimento das palavras é um bom indício do desenvolvimento da competência da leitura, que só se atinge pelo treino dos mecanismos de automatização, imprescindíveis para a poupança e administração dos recursos mentais, elementares no processamento do conhecimento (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Como já foi referido, os leitores mais capazes detêm um capital lexical mais rico comparativamente com os menos capazes. Um léxico mental rico veicula a decifração pelo tamanho das palavras (lê-se mais rapidamente as palavras curtas) e pela sua regularidade, dado que “as palavras que comportam associações raras e irregulares de configuração de letras e de sons são lidas mais lentamente e com mais erros do que as palavras regulares” (Sim-Sim, 1997, p. 32). Na linha de pensamento de Viana, (2002) as atividades com as crianças pequenas devem permitir-lhes desenvolver as habilidades veiculadas pela leitura como a sua consciência fonológica, pois o desenvolvimento desta capacidade influencia positivamente a aprendizagem e o gosto pela leitura.

1.2.2. Desenvolvimento da criança e aprendizagem da leitura: a teoria da dupla via de acesso à leitura

A teoria de *Dupla via de acesso à leitura* (Duplo Canal ou Modelo Dual) procura esclarecer o modo como acedemos ao capital lexical e semântico de uma qualquer língua. Segundo esta teoria, a criança identifica as letras e, progressivamente, a forma visual dos vocábulos (Sousa, 2003). Segundo Coltheart, Rastle, Perry, Langdon e Ziegler (2001) a leitura ocorre com base em dois mecanismos, o ortográfico ou fonológico e o lexical. A relação entre os grafemas e os fonemas é a base do mecanismo ortográfico de acesso às palavras e pseudopalavras, enquanto o mecanismo lexical tem implícita a identificação visual das palavras conhecidas e estas são, de acordo com os autores, as duas vias de leitura. A análise visual e a identificação das letras, da sua posição na palavra e da própria palavra, ocorrem nas duas vias de leitura. Para além da mencionada análise visual, a via ortográfica

tem implícita a pronúncia que advém da inter-relação entre os grafemas-fonemas, segundo regras. Armazenadas as representações dos sons das vogais ou consoantes do alfabeto, ativam-se as representações fonológicas dos vocábulos e conseqüentemente as configurações de escrita e de significado correspondentes (Morais, 1997). A pronúncia das palavras com grafia regular ocorre da inter-relação e da devida correspondência entre a grafia e o som, de um modo preciso. No entanto, em grafias irregulares a pronúncia não acontece de um modo tão linear. A partir da representação visual de uma qualquer palavra são ativadas as palavras armazenadas no léxico de entrada visual e ocorre a significação sustentada pelo sistema semântico (Soares, 2012). Assim, os leitores que recorrem à via lexical, “praticamente não têm dificuldade em pronunciar as palavras familiares, mas encontram dificuldade nas palavras não familiares. As palavras quando são familiares têm unidades de reconhecimento no léxico de entrada visual, o que não ocorre com as pseudopalavras” (Soares, 2012, p. 31). Segundo a teoria de *Dupla via de acesso à leitura*, o recurso à via lexical é uma vantagem no reconhecimento de palavras irregulares, o que não acontece com a leitura das pseudopalavras, que são lidas com mais facilidade pelos leitores que optam pela via fonológica, como via de acesso à leitura. Importa referir que o reconhecimento das palavras é uma etapa necessária para que a leitura aconteça, mas não é, por si só, a leitura, pois esta implica a atribuição de sentido, face ao que se lê. A significação também não é um processo simples pois envolve diversas capacidades, entre elas, as cognitivas e linguísticas. De acordo com o modelo de acesso à leitura que, neste ponto, temos vindo a expor, o acesso aos vocábulos escritos pode ocorrer sem que seja necessário interromper o ciclo de leitura pela ativação do armazém semântico. O acesso à leitura pode ocorrer com base na via fonológica ou lexical que, podem ser ativadas simultânea ou independentemente. Mas, a leitura com compreensão acarreta a “ativação do armazém semântico” (Soares, 2012, p. 32), para que se concretize a atribuição de sentido. Assim, os domínios ortográficos, fonológicos e semânticos inter-relacionam-se para que o sujeito leitor conheça e reconheça os vocábulos. Este modelo possibilita esclarecer, ainda, a ordenação do vocabulário mental e o modo como se atribui significação.

1.3. A compreensão de textos

De acordo com Scholes (1989), “ficamos sempre fora de qualquer texto particular que procuremos ler; por isso mesmo, a interpretação constitui um problema” (p. 22). Citoler (1996) refere que a compreensão de textos é a segunda grande componente envolvida na leitura e é uma atividade cognitiva que pressupõe um ato de interpretação por parte do leitor.

A compreensão na leitura é uma capacidade que permite atribuir sentido através da interpretação das palavras, das frases ou dos textos e ocorre após a

interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico [devendo] processar-se a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo (Reis, *et al.*, 2009, p. 22).

Na linha de pensamento de Gonçalves (2008), “a compreensão de um texto depende sempre da descodificação da escrita, ou seja, de *saber ler* no sentido literal” (p. 136). Se por um lado a leitura nos acompanha ao longo da vida, a aquisição da capacidade para compreender o que se lê demora algum tempo a acontecer. Citoler (1996) e Silva (2003) referem que o mesmo acontece com a proficiência leitora, uma vez que a capacidade de compreender e a proficiência se desenvolvem de acordo com o desenvolvimento individual do leitor. No dizer de Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça e Pereira, (2010), “não basta aprender a ler, é necessário aprender com o que se lê: é necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência, cumpra o seu papel” (p. 12). Dominada a primeira componente do ato de ler (a decifração), a leitura revela-se uma verdadeira ferramenta para novas aprendizagens proporcionando à criança a possibilidade de aprender através da leitura com compreensão, cujo domínio conduz à construção e à reconstrução do conhecimento (Fayol, David, Dubois, Rémond, 2000; Viana, *et al.*, 2010). De acordo com Ribeiro (2005) “a compreensão na leitura é fundamental (...), também para tornar o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão. A sociedade exige leitores autónomos, que compreendam e interpretem o que leem” (p. 27).

Consideramos que a necessidade de atribuir sentido face àquilo que se lê torna ainda mais evidente que ensinar a ler é muito mais que ensinar a descodificar. É sensibilizar os alunos para a constante interação que existe entre o leitor e o texto devido à própria natureza do ato de ler, às suas funções e aos objetivos inerentes. Aos alunos, devem ser ensinadas as ferramentas necessárias para estratégica e eficazmente abordem os textos e compreenderem o que está escrito. Na linha de pensamento de Mendoza (1999), a compreensão e a interpretação são os dois processos envolvidos na leitura. A interpretação, que é uma capacidade mais complexa que a anterior, depende “da capacidade de realizar inferências, ou seja, [da] competência enciclopédica e da experiência literária do leitor” (Ribeiro, 2005, pp. 27-28). Sendo o resultado de um processo complexo, a compreensão não é uma habilidade que se atinge, passivamente. De acordo com Gonçalves (2008), “a compreensão da

informação linguística depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas para selecionar, processar e (re)organizar informações, mas depende igualmente do nível dos conhecimentos prévios em relação à língua e aos conteúdos abordados no texto” (p. 136). Consideramos que esta capacidade está sujeita à interação constante entre o leitor, o texto e a tarefa, e apenas se alcança a compreensão quando entre os três não se verificam hiatos. Se se evidencia a necessidade de construir significado destacamos, igualmente, a necessidade de integrar o conhecimento, nos significados anteriormente construídos e acomodados graças à ação dos elementos cognitivos e metacognitivos (Viana, *et al.*, 2010). A capacidade de compreensão na leitura varia entre os leitores e está sujeita à ação de “requisitos” por vezes impeditivos da sua realização, nomeadamente, o conhecimento do leitor acerca do léxico da língua pela qual se experiencia a escolarização, os tipos de texto lidos pelo leitor ou lidos por outrem para o leitor e o conhecimento do leitor no que respeita ao mundo que o rodeia (Ribeiro, *et al.*, 2009).

A compreensão ocorre gradualmente, em seguimento da procura de configurações de esquemas daquilo que se lê, o que sugere interpretações que vão sendo (re)avaliadas no decorrer da leitura pelo leitor que, enquanto lê, traz à memória o conhecimento prévio para fazer o trabalho de interpretação. A interpretação de um texto requer coerência e decorre da correlação entre a informação desse mesmo texto com a informação retida na memória e nos esquemas do leitor (Mendoza, 1999). Compreender a linguagem oral ou escrita implica descodificar mensagens ativa e permanentemente, inviabilizando uma simples integração mecânica da informação no conhecimento prévio do leitor (Sim-sim, 2009). Pelo contrário, é feita uma associação entre a mensagem do texto com os esquemas que retêm o conhecimento pré-existente do sujeito. De acordo com o contexto de interpretação - situação física; social; nível de atenção; ponto de vista; restrições motivacionais; emocionais e cognitivas, são solicitados esquemas distintos (Gonçalves, 2008). Os diferentes contextos influenciam a interpretação do leitor que acaba por compreender em níveis diferenciados o mesmo texto ou textos diferentes. Deste modo, a atribuição de sentido ao que se lê, advém da interação entre o leitor e o texto e nela interferem várias condicionantes. De acordo com a teoria de assimilação do conhecimento de Ausubel (1978), citado por Gonçalves (2008), a quantidade de informação que detemos propicia a aquisição de novas aprendizagens devido às “ligações significativas entre a informação nova (aquilo que se leu) e a pré-existente (aquilo que já se sabia). (...) A informação nova é assimilada à estrutura existente, ficando ancorada em ideias de suporte no mesmo domínio de conhecimento” (pp. 137-138). O facto de haver entre o texto e as estruturas cognitivas do leitor uma influência recíproca e

constante “faz também com que o leitor recorde do texto elementos que aí não estavam presentes” (Le Ny, 1989, citado por Gonçalves, 2008, p. 147). Na perspectiva de Ausubel, Novak e Hanesian. (1980), e de acordo com Gonçalves (2008),

o texto não possui significado interno (...) o significado é construído pelo recetor, quando compreende (interpreta) uma mensagem. Numa mensagem nunca estão explicitadas todas as ideias do autor. Este tem intenções acerca das quais o leitor tem que fazer algumas inferências, baseando-se no seu conhecimento prévio. Este processo «inferencial» ajuda o leitor a clarificar detalhes não mencionados no texto, lendo nas entrelinhas (p. 139).

Estudos levados a cabo por Dole, Duffy, Roehler e Pearson (1991) demonstram que o conhecimento prévio e a sua influência na compreensão são a condição que diferencia os bons dos maus leitores. A distinção advém das “diferenças na qualidade e organização dos conhecimentos prévios e nos processos cognitivos e metacognitivos postos em jogo durante a leitura” (Gonçalves, 2008, p. 139). As diferenças entre os leitores, ao nível do conhecimento prévio (anexo A) evidenciam que a qualidade e a organização desses conhecimentos são os aspetos que mais influenciam a capacidade de compreender, em detrimento das competências cognitivas. O desempenho na leitura e a capacidade de interpretar dependem do conhecimento prévio (geral e do domínio do texto) e da sua organização, influenciando a qualidade da aprendizagem e a eficácia do leitor, em tarefas idênticas (Gonçalves, 2008). Apesar de ser atribuído um papel crucial ao conhecimento prévio relativamente à compreensão na leitura, este nem sempre é ativado durante a leitura. Por vezes o conhecimento prévio é inconciliável com o domínio do texto e quando aplicado de modo erróneo pode conduzir o leitor à deturpação do que lê, subvalorizando a informação (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991). Recorrer ao conhecimento prévio não é a única estratégia que o leitor pode utilizar para compreender um texto, como veremos.

Qualquer leitor, ainda que principiante na aprendizagem da leitura, manifesta a sua capacidade de compreensão quando é capaz de “elaborar um pensamento crítico à volta do texto lido, nomeadamente, efetuar predições sobre o texto, resumir e organizar ideias ou caracterizar personagens (Ribeiro, 2005, p. 38). De acordo com Sánchez e Jiménez (2001) e Silva (2003), a compreensão de um texto envolve, simultaneamente, conhecimentos acerca do tema, da estrutura e da organização do texto, conjuntamente com as eventuais estratégias mobilizadas pelo leitor para atingir os seus objetivos. Na linha de pensamento Citoler (1996) e Santos, Neto e Rosing, (2009), a precariedade de conhecimentos prévios do leitor pode ser compensada com a astúcia no reconhecimento das palavras embora este, por si só, não gere a compreensão do texto. Segundo Sánchez e Jiménez (2001), a compreensão da informação advém antes da relação entre todas as palavras que constituem o texto. No dizer de Ribeiro

(2005), “uma vez reconhecidas as palavras numa oração, o leitor tem que determinar como se relacionam entre si” (p. 44). Importa que o leitor compreenda que as frases surgem de uma ordenação lógica de palavras, de acordo com regras sintáticas e padrões (Sim-Sim, 1998). Progressivamente, o leitor principiante aprende que as orações se segmentam em constituintes, identificando e classificando-os de acordo com a sua função na frase, estruturando significados (Sánchez & Jiménez, 2001). De acordo com Cuetos (1991), são três as operações primordiais, envolvidos no processo de divisão (análise) sintática, nomeadamente: (i) a nomeação de cada constituinte da frase de acordo com a sua função (sintagma nominal, verbo, frase subordinativa, etc.); (ii) a indicação da relação entre os constituintes e (iii) a sua estruturação hierárquica. Para além da análise sintática, Cuetos (1991) apontou outras estratégias que conduzem à identificação sintática, nomeadamente, a perceção da ordem e do papel das palavras, assim como do seu significado. Na linha de pensamento de Tunmer (1990), o domínio dos princípios que regem a organização dos constituintes de uma frase interfere no desempenho da leitura, distintamente, na medida em que faculta ao leitor a possibilidade de “avaliar” a sua compreensão do texto e simplifica o entendimento das relações entre grafemas/fonemas. No entanto, a atribuição de significado a um qualquer texto não resulta de adições sucessivas dos sentidos dos constituintes das orações, pois há que relacionar sentidos articulando sintaticamente os grupos lexicais (Gombert, 1992). Deste modo, paralelamente ao conhecimento prévio, a compreensão na leitura também depende do domínio da sintaxe “enquanto extração de significado”, uma vez que conduz à atribuição de sentido face ao que se lê (Viana, 2002). Autores como Citoler (1996) e Castro e Gomes (2000) consideram que a compreensão das palavras, frases e/ou enunciados é a questão fundamental nesta fase de processamento da leitura.

De acordo com o que tem sido exposto e que agora sintetizei, do mesmo modo que é importante atribuir sentido ao que se lê, também é importante integrá-lo no conhecimento prévio, ou seja, nos esquemas cognitivos do leitor (Sousa, 2000). No dizer de Viana, *et al.*, (2010): “compreender, não só implica construir uma estrutura, como também juntar essa nova estrutura aos conhecimentos que o leitor já possui, estabelecendo-se, desta forma, um vínculo entre eles” (p. 16). O conhecimento prévio que o leitor possui sobre o tema de um qualquer texto é uma condicionante na compreensão do mesmo e, quando não existe esse conhecimento, ou quando não é devidamente ativado, pode revelar-se um bloqueio no momento de atribuir sentidos. Portanto, a compreensão na leitura depende das estruturas detentoras da informação, às quais o leitor apela e desenvolve (em experiências anteriores) mesmo antes de ler o texto (Sousa, 2000). A compreensão na leitura depende da boa relação

entre o conhecimento prévio, o reconhecimento hábil das palavras, assim como dos processamentos sintáticos e semânticos (Sánchez & Jiménez, 2001). De acordo com Sim-Sim (2002), no que ao complexo processo de aprendizagem da leitura diz respeito, este

requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido (...) a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar (p. 5).

Em suma, a compreensão na leitura é passível de ser ensinada e alguns autores da especialidade, como Barrett (1976) e Català, Català, Molina e Monclús (2001) distinguiram, com clareza, a base e os respetivos processos correlacionando-os com os propósitos de cada aprendizagem (anexo B). No entanto, a compreensão na leitura também é condicionada por determinantes que dificultam a sua realização. Efetivamente, o conhecimento prévio do leitor sobre o tema assim como a maior ou menor familiarização deste, com os vocábulos contidos no texto podem fazer toda a diferença no momento de atribuir sentido ao que se lê. Previsivelmente, quando existe um défice em qualquer um destes componentes influenciadores na compreensão, o leitor pode experienciar dificuldades que o impedem de evoluir na proficiência da leitura.

1.3.1. Desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da compreensão de textos

O processo de ensino e aprendizagem do português continua a estar no centro dos debates educativos e os seus documentos normativos têm sido reformulados com alguma frequência. Concretamente, em 2001, publicou-se o CNEB, que, abolido em 2011, foi substituído pela homologação do PPEB (2009). Em 2012, foram divulgadas as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (MCPEB) (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). As sucessivas alterações introduzidas por estes documentos são incompatíveis em algumas questões. As MCPEB reiteram a adaptação específica e crítica aos contextos, assim como, a necessária harmonia com o programa vigente (PPEB, 2009). As incongruências levaram a algumas dificuldades, dado que: “i) assentam numa lógica de ano de escolaridade, enquanto os programas apresentam essencialmente uma lógica de ciclo, ii) se baseiam num conceito de progressão, difícil de operacionalizar e iii) apresentam a leitura como um instrumento para formatar a escrita” (Sá, 2013, s/p). Apesar das constantes alterações nos documentos reguladores, é nítida a transversalidade do português e a sua necessária operacionalização no processo de ensino e aprendizagem das demais áreas curriculares. O efetivo domínio do português é fundamental na produção de uma cidadania

ativa e crítica, cuja relevância é explicitamente referida pelos documentos normativos. Efetivamente, importa salientar o carácter transversal do processo de ensino e aprendizagem que está, de acordo com Sá, (2009);

associado ao ensino de Português, dado as aprendizagens feitas e as competências desenvolvidas nesta área curricular serem essenciais em termos académicos, profissionais e sociais; associado ao ensino em Português, visto que as aprendizagens feitas e as competências desenvolvidas nas restantes áreas curriculares podem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa” (p. 155).

Efetivamente, o constante recurso à comunicação oral ou escrita no processo de ensino e aprendizagem do português, assim como, a necessidade de compreensão do discurso, da leitura e da escrita são igualmente extensíveis a todas as áreas de conhecimento, bem como, às competências implicadas pela vida profissional e social. A compreensão da leitura é passível de ser ensinada de um modo explícito e, nomeadamente no 1.º CEB, pelo seu carácter interdisciplinar e de transversalidade, pode e deve ser trabalhada em todas as áreas curriculares. Dado que está subordinada à qualidade do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, a compreensão na leitura depende igualmente do domínio das habilidades que, surgindo em fases diferentes, estão imbrincadas na compreensão e condicionam a sua qualidade. Sob o ponto de vista da didática da leitura, a compreensão na leitura depende de algumas estratégias que, adotadas pelos professores e pelos alunos, facilitam e conduzem à sua concretização. Assim, para a compreensão de um qualquer texto pode realizar-se uma panóplia de atividades, e, como todos facilmente reconhecemos, é importante que os alunos compreendam um grande leque de textos, sejam eles do domínio da vida quotidiana, do da ciência ou do da literatura. Para o desenvolvimento de um trabalho sistemático de compreensão de texto escrito, faz sentido planear e realizar uma ação orientada para três tipos de atividades: atividades de pré, durante e após a leitura. De acordo com Reis, *et al.*, (2009),

i) na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido; ii) a leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de seleção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objetivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc; iii) a pós-leitura engloba atividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos (p. 70).

Assim, no que respeita às atividades de pré-leitura, antes de se proceder à decodificação do texto, o professor deve antecipar o tema do respetivo texto conversando com os alunos e promovendo o contacto com palavras implicitamente relacionadas com o tema, de modo a desenvolver o seu capital lexical. Deste modo,

antes da leitura é, por vezes, imprescindível uma abordagem aos conceitos considerados indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido. A antecipação de conteúdos a partir do título ou de ilustrações pode ser uma estratégia para rever e ativar estes conhecimentos ou para conduzir os alunos à sua apropriação (Viana, *et al.*, 2010, p. 4).

Quanto mais diversificado é o léxico dos alunos, maior é a sua capacidade de compreensão das palavras conhecidas, bem como de descodificação e de perceção das palavras “novas” (Sá, 2014). Acreditei que a ativação dos conhecimentos prévios também facilita a sua compreensão, a par da elaboração de conjeturas, hipóteses e questões. Relativamente às atividades que se podem realizar durante a leitura, no decorrer da descodificação do texto, evidencia-se a necessidade de

ler o texto com atenção; ajustar a velocidade de leitura; sublinhar elementos do texto; tirar notas; fazer inferências; recorrer ao contexto para descobrir o significado de vocábulos/expressões desconhecidos; parafrasear excertos do texto; pensar em voz alta; ler em voz alta as passagens que não estão a ser devidamente compreendidas; confrontar previsões feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura; criar uma imagem mental do texto lido (Sá, 2014, pp. 155-156).

Descodificado o texto, as atividades devem incidir na súpula da mensagem compreendida, através da identificação das ideias fundamentais. Devem realizar-se as releituras necessárias e proceder-se ao esclarecimento do sentido das palavras desconhecidas, recorrendo ao contexto e, se necessário, ao dicionário. Para a compreensão do texto é também importante não descurar a identificação do tipo ou do género textual que está a ser lido (Sá, 2014). Posto isto, são diversas as estratégias que o professor pode promover e que o aluno pode optar para compreender profundamente os textos. Sabendo que o professor é quem orienta o processo de ensino e aprendizagem, ele deve ensinar explícita e didaticamente as estratégias de compreensão a que os alunos podem recorrer. O ensino claro das estratégias permite desenvolver e avaliar as competências de compreensão fidedignamente, pelo que “ninguém é competente numa área sobre a qual não detém conhecimento (...) e estes conhecimentos poderão ser aplicados em variadas situações de leitura do dia-a-dia” (Sá, 2014, p. 157).

Deve ainda referir-se a importância da motivação para a leitura como condicionante básica para a formação de leitores fluentes, quer seja de leituras de textos de autor ou dos próprios textos, sem que as práticas de leitura ocorram por mera imposição. A leitura modelar realizada pelo professor, ou por outros alunos, é apontada como um fator de motivação a par de um rico universo literário, disponível em diversos contextos, particularmente, em casa. As leituras orais realizadas pelos pais ou familiares fomentam, na criança, o gosto e o desejo de se tornarem bons leitores, seguindo-lhes o exemplo (Scholes, 1989). Pelo contrário, um contexto familiar pouco favorecedor da leitura resulta num fator

de desmotivação que a escola deve contrariar. Em torno de quaisquer leituras podem realizar-se conversas críticas sobre as mesmas, atividades de escrita, mais ou menos formais, entre tantas outras possibilidades (Sá, 2009). Reis, *et al.*, (2009), afirmam que

convém sempre ponderar que a leitura de cada obra ou texto apresenta exigências distintas e que o mesmo texto, consoante o sujeito e o contexto de receção, pode requerer maior ou menor acompanhamento e orientação pelo professor, tanto na fase de pré-leitura como em modalidades de leitura apoiada (p. 103).

Posto isto, consideramos que os alunos devem perceber desde cedo que “para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (Reis, *et al.*, 2009, p. 70). Assim, importa, de sobremaneira, proporcionar aos alunos momentos de fruição pela leitura e a partilha de vivências de leitura gratificantes para que estes leiam de modo autónomo.

1.3.2. Fatores que influenciam a compreensão de textos

De acordo com o que temos vindo a expor, a leitura apenas está completa quando o leitor é capaz de atribuir sentido ao que leu. Como já referimos, com base em diferentes estudos, sabe-se que o domínio da descodificação não significa o acesso direto à compreensão, uma vez que esta não surge por acréscimo. Por se ter considerado que “a compreensão é algo que deriva de fatores de ordem genética, como a inteligência, fatores sobre os quais não podemos agir de forma deliberada” (Viana, *et al.*, 2010, p. 3) foi-se dedicando, na prática educativa, grande parte do tempo ao ensino dos processos básicos implicados na leitura. No entanto, “não só é possível ensinar a compreender o que é lido, como é desejável [e urgente] fazê-lo” (Viana, *et al.*, 2010, p.3). Importa, agora, abordar os fatores que intervêm na compreensão na leitura apontados pelas autoras e que derivam, nomeadamente, do texto, do contexto e do leitor e, algumas variáveis implícitas que abordaremos, ainda que brevemente.

1.3.2.1. O texto e as variáveis: estrutura, conteúdo, sintaxe e vocabulário

Curto, Morillo e Teixidó (2000), Giasson (2005) e Viana, *et al.*, (2010) consideram que o texto é “o fator que influencia substancialmente a compreensão na leitura” (p. 3). A leitura dos diferentes tipos de texto veicula objetivos distintos, pelo que o ensino da compreensão do texto tem subjacente o contacto da criança com as diferentes tipologias textuais. Mesmo sem dominar a terminologia destinada a cada tipo de texto, a criança deve aprender estratégias de leitura, mais ou menos específicas, para a compreensão dos diferentes tipos de texto (anexo C) e os eventuais objetivos implícitos. Concretamente, na última avaliação do PISA (2000-2009), no domínio da leitura, os resultados continuam a demonstrar que, apesar da evolução verificada, ainda há muito a fazer. Os alunos evidenciam um desempenho

superior quando estão perante o texto narrativo e, de acordo com Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça e Pereira, (2010) esta “superioridade talvez [seja] explicada pela frequência com que são abordados no contexto escolar” (p. 3), em detrimento dos demais tipos de texto. A autora explica que o fator texto tem implícitas as seguintes variáveis: (i) estrutura; (ii) conteúdo; (iii) sintaxe e (iv) vocabulário. Relativamente à variável «estrutura», ou seja, a forma como o autor relaciona as ideias para as transmitir, esta depende das intenções do autor. Por exemplo, quando um autor descreve poeticamente uma qualquer situação, não o faz com a mesma clareza como se estivesse a descrever essa mesma situação, mas com a mera intenção de informar (Scholes, 1989). Lencastre (2003) considera que a estrutura do texto pode apresentar-se de acordo com dois níveis distintos: o global e o local. Especificamente, o nível global abarca as “regularidades internas de cada tipo de texto, incluindo unidades principais de formação e ligações semânticas [e o nível local contém] os pormenores estruturais, como a forma de ligação das frases e das preposições” (Ribeiro, *et al.*, 2010, p. 3). Se por um lado a organização do texto interfere na compreensão do texto escrito, o conhecimento prévio do leitor sobre a organização textual também interfere, pois permite-lhe distinguir a informação pertinente da dispensável, bem como guardá-la na memória. A variável «conteúdo» diz respeito “[à] informação contida no texto e [às] relações de coesão” (Viana, *et al.*, 2010, p. 4). O entendimento do conteúdo e a sua integração nos conhecimentos prévios do leitor só acontece quando ocorre a compreensão. Assim, as experiências e os conhecimentos prévios do leitor são fundamentais para que possam ser integrados os conteúdos e assimilados “os conceitos, as mensagens e as imagens contidas num texto” (Viana, *et al.*, 2010, p. 4). No que concerne à variável «sintaxe», independentemente do tipo de texto e do facto de este poder ser escrito com palavras acessíveis, uma dificuldade de compreensão pode decorrer da organização da frase, pelo uso de uma sintaxe menos comum, isto é, não obedecendo à ordem *sujeito-verbo-objeto*. No texto poético, a linguagem metafórica e os recursos estilísticos, tão característicos deste tipo de texto, acarretam algumas ambiguidades no momento de compreender devido, por exemplo, à paráfrase que, comumente, dificulta a capacidade de compreensão dos alunos (Viana, *et al.*, 2010).

Por fim, a última variável a considerar refere-se ao «vocabulário», ou seja, ao léxico escolhido pelo autor na composição do seu texto. Deste modo, um trabalho cuidadoso na análise das palavras resulta no domínio de um “capital lexical” rico e variado. As tarefas de antecipação dos vocábulos desconhecidos são também fundamentais para se ensinar a compreender. Para além das práticas comuns (recurso ao dicionário ou fornecimento do

significado) pode atribuir-se sentido às palavras desconhecidas através da identificação do seu radical e/ou afixos, ou seja, recorrendo à análise morfológica. A análise do cotexto ajuda na compreensão da significação das palavras, uma vez que “o todo (significado da frase) é superior à soma dos significados das palavras que o constituem” (Trindade, 2002, p. 71). De acordo com Reis e Lopes (2011), “o cotexto designa todos os componentes de natureza verbal que antecedem ou seguem um determinado fragmento discursivo” (p. 86), variando em extensão. Aquando da interpretação textual, a análise do cotexto “permite desambiguar enunciados, resolver casos de anáfora e de correferência, reconstruir a continuidade temática de um texto, configurar isotopias, recuperar estratos implícitos de significação. É ao nível do cotexto que em grande parte se tece a coerência textual” (Reis & Lopes, 2011, p. 86). A análise do cotexto é, portanto, fundamental para a compreensão do sentido que as palavras adquirem numa determinada frase.

Para além das variáveis inerentes ao fator texto, citadas por nós neste ponto, Lencastre (2003) apontou outras, nomeadamente, as que dizem respeito à legibilidade, aos indicadores tipográficos e às ajudas (comentários, notas de rodapé, apontamentos, perguntas auxiliares, organizadores prévios e sínteses esquemáticas). Tendo em consideração que “a leitura é a via mais eficaz para a expansão do vocabulário, pelo que não é retirando ou simplificando vocábulos, considerados mais difíceis ou que entraram em desuso, que se promove o desenvolvimento do léxico” (Viana, *et al.*, 2010, p. 4). Importa, pois, salientar que os textos escolhidos para o processo de aprendizagem da leitura devem ser ricos em diversidade lexical.

1.3.2.2. O contexto e as condições físicas, psicológicas e ambientais

No dizer de Ribeiro, *et al.*, (2010), o segundo fator que influencia a compreensão é o contexto, ou seja, o enquadramento em que o texto foi composto e em que é lido. Sendo uma conceção multidimensional, que encerra inúmeras questões externas à linguística, seria crasso o erro de não o valorizar no momento de interpretar um texto, ou qualquer outro objeto comunicativo (Scholes, 1989). O campo de ação do contexto abarca desde as interações entre os sujeitos, passando pelas condições histórico-culturais e ideológico-sociais, não descurando o próprio momento de comunicação. Deste modo, no momento de compreender, não se pode ter apenas em consideração “a conceção estritamente formalista do texto, encarado como estrutura imanente e autotélica. O texto não pode ser dissociado desse contexto amplo em que se inscreve, dado que a vertente comunicativo-pragmática é um fator constitutivo da própria textualidade” (Sim-Sim, 2007, pp. 77-78). O contexto

relaciona-se com as seguintes variáveis: (i) motivação para ler; (ii) condições físicas e psicológicas e (iii) condições ambientais. No que respeita à variável «motivação para ler», a sua pré-existência é determinante no sucesso da leitura, uma vez que influencia o envolvimento do leitor e a sua atenção para com o texto que, por si só, também pode ser um fator de motivação, como já referimos. É sabido que a seleção dos textos, no ensino da leitura, é fundamental para que os alunos possam envolver-se neste importante processo de ensino-aprendizagem sem frustrações e medos, desde o início. Importa fazer uma seleção de textos que vá ao encontro dos interesses dos alunos, para que os “geralmente excertos de textos longos sejam, não um ponto de chegada, mas um ponto de partida para a leitura de obras integrais, nomeadamente daquelas de onde foram extraídos” (Viana, *et al.*, 2010, p. 6). A variável «condições físicas, psicológicas e sociais do leitor» está inerente ao contexto e interfere na leitura e na sua compreensão (Giasson, 2005).

Assim, é necessário usufruir de condições físicas e psicológicas ideais, ou seja, condições que permitam a fruição do texto, para que possam fazer-se leituras mais profundas com vista à integração de conteúdos. Por fim, a variável «condições ambientais» reporta-nos para a comodidade (espaço e temperatura), o momento do dia e o tempo para ler, determinando a “disponibilidade mental para a leitura” (Viana, *et al.*, 2010). Pennac (2010) aponta o barulho e a luminosidade inadequada, como condicionantes negativas, conjuntamente com as variáveis situacionais como o próprio professor, a tarefa e o modo de trabalho (individual ou em pequeno grupo). Scholes (1989) evidencia que o contexto em que um texto é escrito e, posteriormente, o contexto em que é interpretado são por vezes tão dissemelhantes que também podem condicionar a compreensão. Efetivamente, a compreensão depende em grande parte dos conhecimentos (com)partilhados entre o autor do texto e o leitor. Claramente, o conhecimento que o leitor possui acerca do mundo no qual o texto foi criado não é, muito frequentemente, coincidente com o seu mundo experiencial, daí a pertinência de uma seleção textual que também tenha em conta as experiências vivenciais dos alunos, sem suprimir o critério da qualidade dos textos.

1.3.2.3. O leitor, as suas estruturas cognitivas, afetivas e ativas, e a ativação de processos de leitura

Por fim, o último grande fator que influencia a compreensão é o próprio leitor. Concretamente, o leitor detém (i) estruturas cognitivas, (ii) estruturas afetivas e ativas, e (iii) processos de leitura. É sobre estas variáveis que abordaremos o leitor, o último fator que influencia a compreensão. No dizer de Viana, *et al.*, (2010), no momento em que lê “o leitor

transporta e ativa um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, que, por sua vez, ativam os processos e estratégias disponíveis” (p. 8). Nem sempre se ensinam os referidos processos e as estratégias com a devida clareza e cuidado e, o leitor não pode deixar de os adquirir a não ser com a prática. Sob o ponto de vista da variável «estruturas cognitivas», estas correspondem ao modo como estão organizados e integrados os conhecimentos prévios do leitor acerca da sua língua materna, do mundo que o rodeia e das suas experiências de vida. As crianças, desde cedo, aprendem e desenvolvem, na sua comunidade linguística, conhecimentos sobre a língua a nível fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e metalinguístico. Em tenra idade manifestam-se capazes de discriminar sons, palavras e regras da língua e de adequação do discurso (Viana, *et al.*, 2010).

As aquisições linguísticas são, por vezes, igualmente diversas. Sabemos, com base em investigações e através da prática, que um domínio de qualidade, ao nível da linguagem oral é um fator determinante na aprendizagem da leitura, assim como o domínio de um capital lexical variado é também uma vantagem. A este respeito as autoras supracitadas referem que “se o vocabulário se pode constituir como conhecimento prévio à leitura, o ensino explícito do vocabulário é uma estratégia importante para o aumento da compreensão na leitura” (p. 9). São alguns os procedimentos pelo qual se pode conduzir à ampliação do léxico, nomeadamente, a leitura, o ensino das estratégias de compreensão do sentido pela análise do contexto escrito e o ensino explícito dos vocábulos. De acordo com o que temos vindo a referir, o contacto desde cedo com textos de qualidade, num ambiente familiar que privilegie a leitura, facilita a sua aprendizagem e melhora de sobremaneira a capacidade de compreensão do que se lê.

A compreensão na leitura pode e deve ensinar-se e uma vez aprendida deve desenvolver-se, preferencialmente, com a ajuda dos professores, pais e dos pares como mediadores da leitura. Os estímulos positivos durante o processo de aprendizagem da leitura, a “criação de laços” com os textos, a fruição leitora e a compreensão do que se lê, acrescentam positividade e agrado às atividades. As sábias palavras de Pennac (2010), reportaram-nos para importantes questões associadas ao leitor. Na sua linha de pensamento,

é preciso ler... E se em vez de exigir leitura, o professor decidisse de repente partilhar o seu prazer de ler? Prazer de ler? O que é isso? De facto, são perguntas que se supõem um regresso a si próprio! E para começar a aceitação de uma verdade que está radicalmente em oposição ao dogma: a maior parte das leituras que nos formaram, não foram feitas *para*, mas *contra*. Líamos (e lemos) como quem se entrincheira, como quem recusa, como quem se opõe. Se isto nos coloca na posição de fugitivos, se a realidade desespera de nos encontrar atrás do “encanto” da nossa leitura, somos fugitivos preocupados com a nossa construção, evadidos que estão em vias de nascer. Qualquer leitura é um ato de resistência. Mas de resistência a quê? A todas as

contingências. Todas: sociais; profissionais; psicológicas; afetivas; climáticas; familiares; domésticas; gregárias; patológicas; pecuniárias; ideológicas; culturais ou umbilicais. Uma leitura bem conduzida salva de tudo, mesmo de nós próprios (pp. 77-78).

A intencional síntese que aqui apresentamos acerca deste último fator não pode terminar sem antes mencionarmos que, inevitavelmente, abordar a questão do leitor (e as suas estruturas) implica referir de alguma forma os fatores anteriormente mencionados, devido à inter-relação entre todos. Parece-nos imprescindível mencionar que ao leitor são-lhe reconhecidos “direitos inalienáveis” (Pennac, 2010), com os quais concordamos.

2. Trabalhando sobre o desenvolvimento da compreensão na leitura no âmbito da PES

No âmbito da PES, confrontamo-nos com inúmeras questões aliciadas e enriquecedoras, sob o ponto de vista da investigação a partir da prática em sala de aula. De entre uma panóplia de temáticas, a compreensão na leitura foi a que mais nos chamou a atenção, especialmente, pelas suas repercussões negativas quando não é dominada pelos alunos. Deste modo, tentei desenvolver o nosso conhecimento pedagógico acerca do tema, através da realização de um estudo de caso, sustentado nos procedimentos que regem a I-A. A PES proporcionou-nos a oportunidade de aprendermos em ambientes distintos e em interação com vários intervenientes, o que nos enriqueceu. Aprendemos com cinco turmas distintas, pertencentes a três escolas de agrupamentos diferentes, ainda que instalados na mesma cidade – Bragança. Concretamente, começamos a nossa intervenção pedagógica no 1.º CEB e, uma vez no 2.º CEB, entrevistamos em CN, MAT, HGP e, por fim, PT, onde aprofundamos o nosso estudo acerca da compreensão na leitura. Assim, emergente das práticas, o estudo aqui apresentado deve ser entendido como estando em profundo diálogo com as experiências de ensino aprendizagem (EEA).

2.1. Escolha do tema, questão orientadora e objetivos da investigação

Enquanto coinvestigadores tivemos a oportunidade de investigar e aprender em contexto sendo, cooperantemente, participantes e investigadores (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). A pertinência do estudo emergiu das nossas observações e práticas educativas uma vez que nos apercebemos das dificuldades dos alunos, neste âmbito, logo no contexto do 1.º CEB. Concretamente, ainda ao nível da observação nesse contexto, verificamos que, por vezes, os alunos não realizavam algumas tarefas por não compreenderem o que lhes era pedido. Trazemos aqui um registo elucidativo.

Ao entrar na sala de aula:

Miguel¹ dirige-se ao PC1 e explica que não realizou o TPC de MAT por não entender o que era pedido a propósito da operação inversa. (*Nota de campo n.º 5, 22/10/15*)

Durante a correção em grande grupo, o mesmo aluno exclamou:

Isto, eu sei fazer! Se tivesse compreendido a pergunta tinha colocado a metade e o dobro na mesma linha! (*Nota de campo n.º 11, 22/10/15*)

Desenvolvemos uma investigação praxiológica cujo tema foi estruturador da ação de PES. Sendo uma capacidade passível de ser ensinada de modo explícito, a compreensão na leitura é uma competência complexa que envolve inúmeros procedimentos. Como ficou claro pela revisão da literatura, é fundamental que o professor proporcione ferramentas aos

¹ Salvaguardando o anonimato dos alunos, os nomes usados são fictícios, contudo, respeitamos a correspondência em termos de género.

alunos para que estes possam desenvolver a sua capacidade de compreensão na leitura, desde o início da sua vida escolar. O professor deve, igualmente, sensibilizá-los para as vantagens associadas ao domínio desta capacidade para que tenham sucesso ao longo do processo de ensino e aprendizagem das diferentes áreas do saber. Segundo Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011),

o trabalho do professor, enquanto criador de “tarefas de leitura”, deve, por um lado, considerar e dar prioridade ao papel ativo do aluno-leitor, e, por outro, desenvolver intervenções que (...) guiem os alunos nos processos de compreensão textual, ensinando explicitamente estratégias que visam a construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentidos (p. 7).

A partir da observação de atividades realizadas em sala de aula, apercebemo-nos de que as tarefas associadas à leitura de textos apelam essencialmente a uma mera compreensão literal. No seguimento de várias leituras comprovamos que alguns autores consideram que não se tem dedicado o tempo devido ao desenvolvimento das capacidades de reorganização da informação, assim como à compreensão inferencial e crítica dos textos (Viana, *et al.*, 2010). No dizer de Rocha (2007), as questões de compreensão literal, são necessárias, mas não suficientes. Afirmo a autora que

este tipo de perguntas, necessário e importante, não é, no entanto, suficiente para promover a compreensão integral de um texto, dado que muita da informação nele contida só será acessível mediante o recurso a outras estratégias como a reorganização da informação ou a realização de inferências (p. 15).

À minha (longa) experiência enquanto alunos, juntaram-se as evidências resultantes da prática pedagógica supervisionada e a leitura atenta de literatura de referência (sustentadora do quadro teórico do presente relatório), no sentido de corroborar o que considerávamos acerca das vantagens do uso de estratégias adequadas quando se tem de atribuir sentido a um texto, assim como, quando, a partir dele, é necessário recolher e organizar a informação. Dado que as competências de compreensão na leitura influenciam a qualidade da aprendizagem de qualquer área do saber (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011), procuramos desenvolvê-las a partir de diferentes tarefas, em todas as disciplinas. Assim, beneficiando das vantagens da monodocência e do carácter interdisciplinar da ação educativa no 1.º CEB, fomos nos apercebendo das implicações da compreensão na leitura nas diferentes “tarefas de leitura” que desenvolvemos. De acordo com os documentos normativos do ensino da MAT, a compreensão surge como uma das finalidades do seu ensino, como um objetivo geral, como parte integrante das capacidades transversais e, particularmente, na resolução de problemas e na comunicação matemática através da interpretação (Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Graça Martins & Oliveira, 2007). Relativamente à disciplina de EM as aprendizagens dependem, em parte, da competência de compreensão na

leitura dos textos informativos do manual (ou outros), da capacidade de recolha e organização da informação relevante. Concretamente, um dos objetivos gerais do ensino desta disciplina, é referido que o aluno deve ser capaz de “selecionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação...etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados” (ME, 2004, p. 103). Relativamente à disciplina de PT, Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012) explicitam que o aluno deve ser capaz de “utilizar técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar; [e] recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão” (pp. 38-40). Nesta disciplina fizemos o levantamento dos objetivos e dos descritores de desempenho que visam o ensino explícito da compreensão na leitura relativos ao final do 1.º CEB, na perspetiva de antevermos os comportamentos dos alunos do 2.º CEB, acerca do tema em estudo.

Posto isto, defini que a esta investigação teria como foco a execução de uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento das competências de compreensão na leitura. Assim sendo, formulei a seguinte questão de estudo: *Como concretizar uma ação pedagógica promotora do desenvolvimento das competências de compreensão na leitura com alunos do 1.º e do 2.º CEB?*

A definição do objeto de investigação orientou-nos na organização geral do estudo e na delimitação e focalização da problemática essencial, apontando um referencial teórico (Coutinho, 2005). Durante a nossa avaliação do problema de investigação seguimos alguns dos critérios apontados por MacMillan e Schumaker (2001) a este respeito, nomeadamente, exequibilidade, relevância, clareza (quanto ao objetivo a atingir e linguagem explícita) e delimitação dos indivíduos a investigar. Os referidos critérios revelaram-se essenciais para o constante melhoramento do problema assim como da própria investigação.

Tendo por objetivo desenvolver estratégias para melhorar a competência de compreensão na leitura, designadamente, no que respeita à recolha e organização da informação relevante, levantei as seguintes questões:

1. Que estratégias usam os alunos em tarefas de compreensão na leitura, nomeadamente, na recolha e organização da informação relevante?
2. Que estratégias promovem o desenvolvimento de competências de compreensão do texto escrito?
3. As EEA que foram realizadas (nesta turma de PES) tiveram um efeito positivo no desenvolvimento de estratégias de recolha e organização da informação relevante?
4. Que perceções têm os alunos acerca do seu nível de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante?

As questões acima referidas fundamentaram-se nos seguintes objetivos de estudo:

1. Identificar as estratégias usadas pelos alunos em tarefas de compreensão na leitura, particularmente, na recolha e organização da informação relevante.

2. Concretizar estratégias que promovam o desenvolvimento de competências de compreensão do texto escrito.
3. Averiguar se as EEA realizadas (nesta turma de PES) tiveram um efeito positivo no desenvolvimento de estratégias de recolha e organização da informação relevante.
4. Analisar as perceções dos alunos acerca do seu nível de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante.

2.1.1. Estratégia de investigação e opções metodológicas

Realizei uma investigação em educação sujeita às naturais restrições com que se confronta um professor em processo de estágio (muito pouco tempo e contextos diversos). Conscientes destas restrições, recorreremos a algumas estratégias de investigação que se revelaram uma mais-valia ao longo de todo o processo. No dizer de Erickson (1986) citado por Stake (2012), “a característica mais distintiva da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação” (p. 24). Nesta linha de pensamento, Fernandes (1991) menciona que “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (p. 3). Importa referir que o paradigma qualitativo de investigação assenta na filosofia de “*idealismo* de Kant e seus sucessores [e] não (...) considera a existência de uma só interpretação (objetiva) da realidade; pelo contrário, [admite] que há tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos (investigadores) que a procuram interpretar” (Fernandes, 1991, p. 2). Não privilegiamos a generalização de conclusões. Perante a possibilidade de investigar e aprender *em contexto*, optámos por aprofundar os nossos conhecimentos acerca do tema em estudo. Enquanto coinvestigadores, num estudo submetido a um método qualitativo e conscientes das restrições que são inerentes à PES, orientamo-nos pelos princípios que regem a I-A (anexo D). Carr e Kemmis (1986), cuja obra é citada por Vieira e Moreira (2011), referem que esta metodologia permite “a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na ação educativa, mas também no contexto em que essa ação se desenrola (...) através de uma metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (p. 57). Pelo seu carácter participativo e de colaboração, a I-A possibilita a recolha de dados e faculta a oportunidade de melhoria das práticas, devido, também, à sua vertente nitidamente reflexiva. No dizer de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008),

a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são atores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento praxiológico (p. 9).

Posto isto, as práticas educativas da PES foram delineadas de acordo com a triangulação dos nossos compromissos letivos, com o tema em estudo e as nossas crenças e considerações sabendo que

a I-A tem potencial de, através da reflexão sistemática e estruturada, transformar a prática educativa (Zeichner, 2001), ao integrar teoria e prática, desafiar crenças e práticas estabelecidas, encorajar a experimentação de práticas novas, ou seja, ao explorar modos de emancipar professores e alunos, perspetivando a pedagogia como empreendimento moral, criticamente comprometido com valores democráticos, que não se compadece com abordagens neutras (Vieira & Moreira, 2011, p. 59).

A prática supervisionada possibilitou-nos estudar a compreensão na leitura com base no trabalho realizado por um determinado grupo de alunos, os principais “atores da investigação” conjuntamente com as experiências que vivenciamos, construindo um estudo de caso. Stake (2012) refere que um estudo de caso advém de “algo que não compreendemos de forma suficiente, mas queremos compreender” (p. 147). Vieira e Moreira (2011) mencionam que a designação de “caso”, especialmente no âmbito da formação de professores, aponta para a “interpretação de uma experiência (de outrem ou pessoal) que ilustra uma ou mais situações, ideias, princípios, dilemas da formação e/ou da pedagogia escolar, e que encontra nessa propriedade ilustrativa o seu estatuto enquanto caso de um fenómeno mais vasto” (p. 47). Neste sentido, colhemos conhecimento acerca do tema em estudo em todos os contextos, aprofundando-o, finalmente, num único contexto de estágio supervisionado. O presente estudo de caso foi desenvolvido numa perspetiva de desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986; Shulman, 1987), cujos principais objetivos foram a interpretação/compreensão de uma determinada realidade, com a construção de hipóteses para o seu entendimento, e a intervenção educativa no sentido de desenvolver as competências e os conhecimentos dos alunos no que se reporta à compreensão do texto escrito. Devido à necessária articulação desta secção com a seguinte, a caracterização dos “atores de investigação” será feita à medida que são apresentadas as EEA realizadas.

2.1.2. Recolha de dados: técnicas, instrumentos e processos

Ao longo da PES recolhemos dados e conhecimento, nos diferentes contextos, através da observação direta, da escrita e reflexão e da análise de documentos e das diferentes produções dos alunos, acerca da compreensão na leitura. Com um particular gosto pela observação, usamo-la, em contexto, conscientes de que esta representa “uma versão do que se [passa] na sala de aula, não constituindo um retrato da “realidade” (Reis, 2011, p. 22). No início da PES efetuamos observações livres e exploratórias (Reis, 2011) que fomos

melhorando e particularizando, progressivamente. De acordo com Fernandes (1991), “o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (p. 4). No âmbito da prática letiva supervisionada foi possível realizarmos “as chamadas observações naturalistas, isto é, as (...) realizadas pelo investigador no local onde decorre a investigação sem preocupações da sua parte em ser um observador neutro ou independente” (Fernandes, 1991, p. 3). Ao longo do trabalho que desenvolvi atribui uma especial atenção à observação e aos seus contributos uma vez que constitui “uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência” (Reis, 2011, p. 12).

No que respeita à escrita (de carácter introspectivo), esta “pode servir diferentes propósitos e ser caracterizada de diversos modos, (...) constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar ideias e emoções” (Vieira & Moreira, 2011, p. 40). Durante a lecionação de conteúdos efetuamos o registo de notas de campo relacionadas com os alunos e os nossos procedimentos. Neste sentido, Vieira e Moreira (2011) referem que a escrita é “um processo-produto situado e único, revelador do “eu” na sua relação com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)agem” (p. 40). Houve situações em que foram cruciais os registos do par pedagógico (PP), especialmente, no que respeita aos diálogos e/ou exploração das diferentes tarefas e atividades. Uma vez em casa, refleti sobre o nosso trabalho e o dos “atores de investigação” com base nas notas de campo, conjuntamente com os comentários escritos pelo PP que, como “colega crítico” (Alarcão & Tavares, 2003) foi também um importante impulsor de reflexões. Considero que esta constante partilha de registos e de opiniões, em conjunto com as práticas letivas e as ações dos alunos, permitiu-nos aprender enquanto intervínhamos e investigávamos, de um modo reflexivo e ponderado. O registo fotográfico aconteceu, pontualmente, uma vez que os PCs de todos os contextos nos possibilitaram o acesso às mais relevantes produções escritas dos alunos. Relativamente à necessária e imprescindível análise documental, esta incidiu nos documentos normativos das diferentes áreas do saber e no trabalho de diversos autores de referência. A triangulação destas informações permitiu-nos sustentar o quadro teórico que apresentamos na secção anterior, bem como delinear e fundamentar as inúmeras intervenções das diferentes áreas. As nossas práticas educativas apoiaram-se, também, na análise cuidada de “obras de arte”, bem como de documentos iconográficos, cujo contributo considero fundamental para a qualidade

da prática letiva, particularmente, ao nível da produção de inferências. As diferentes produções escritas pelos alunos, usadas como instrumento de avaliação das suas competências de compreensão na leitura, especialmente na recolha e organização da informação relevante, decorreram na sequência de atividades letivas e em momentos diferentes, privilegiamos a recolha de dados a partir da resposta a uma pergunta aberta (emergente de constatações *na* e durante *a* prática), bem como da realização de atividades de interpretação de texto, criteriosamente estruturadas e avaliadas. A recolha de dados ocorreu em três momentos diferentes e na sequência das nossas práticas letivas para que pudéssemos verificar e compreender as desejadas transformações nos procedimentos dos alunos. Segundo uma linha “hermenêutica e dialética, dos dados emergentes dos diferentes instrumentos, num processo de triangulação, conforme aconselha a metodologia de I-A” (Pires, 2013, p. 347), os instrumentos de recolha de dados, assim como a sua análise, serão contextualizados no ponto seguinte.

2.2. O contexto do 1.º CEB

A escola é composta por determinadas características físicas das quais um *corpus* humano tira proveito e com as quais interage, constantemente. A escola do 1.º CEB que nos acolheu neste estágio é um Centro Escolar relativamente recente. Inaugurado em 2010, fica num bairro típico e tranquilo da cidade de Bragança e sobressai das vivendas circundantes, pelas características de construção moderna e pelas suas cores neutras. Quando se entra, o espaço revela-se harmonioso e acolhedor, com paredes brancas que permitem dar relevo aos elementos gráficos, assim como a todas as informações, pelo contraste adequado das cores. Uma vez dentro da sala de aula, constatei como esta estava limpa e estranhamente ordenada. Nas paredes encontravam-se alguns materiais deixados pela estagiária, no ano letivo anterior. Os recursos informáticos disponíveis e o quadro interativo eram usados, de forma muito sistemática. Havia luz e espaço suficientes para se proporcionarem excelentes momentos de trabalho. Em termos arquitetónicos, era um espaço pedagogicamente bem pensado e, como tal, potencialmente promotor de um clima de aprendizagem. Sabemos que “a maneira como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends, 2008, p. 97). Apesar de ser considerado como um fator com relevância para a qualidade do ensino e de esta sala de aula permitir uma organização espacial respeitante das concretas necessidades de educação destes alunos, não foi precisamente isto que encontrei. Explicitamente, as carteiras estavam distribuídas em filas alinhadas como em todas as outras salas. Partindo do princípio que os alunos frequentaram o ensino pré-escolar

imaginei a frustração que sentiram aquando da radical mudança entre um espaço respeitante das necessidades educativas para uma organização que, no nosso entender, não respondia a essas mesmas necessidades. De acordo com Pires (2013), a organização das práticas e também do espaço pode e deve ser construída a partir dos “significados dos seus participantes (...) [num] processo que incorpora a pluralidade vocal, que interpela os educadores a partir das suas conceções e crenças, procurando fazer da dissonância um acorde possível e necessário” (p. 57).

Se são importantes as condições físicas do espaço, mais relevantes são as interações humanas e, portanto, o clima relacional entre todos os intervenientes: alunos; corpo docente e não docente, encarregados de educação e, mais amplamente, comunidade envolvente. Todos desempenharam um papel preponderante nas interações, assim como na construção de um ambiente agradável, respeitante dos contextos de vida de cada um e das suas características mais particulares: atitudes; valores e expectativas face à escola e ao que ela oferece. Esta turma do 3.º ano era constituída por vinte alunos dos quais apenas seis eram do sexo feminino. Pela análise do Plano de Atividades da Turma (PAT), cujo acesso foi amavelmente permitido pelo professor cooperante (PC1), verificamos que os alunos provinham de freguesias com características urbanas e outros eram de zonas rurais, no entanto, a nossa observação leva-nos a afirmar que o local de origem/residência não se constituía como fator diferenciador dos alunos. Estes apresentavam um rendimento escolar heterogéneo, com níveis de aprendizagem efetivamente díspares. Especialmente, quatro alunos eram pouco autónomos, denunciavam um fraco poder de concentração e de memorização e tinham de ser constantemente incentivados para trabalharem. Tratava-se de um grupo com um ritmo de trabalho muito diverso e relativamente lento, tendo como referência outras turmas do 1.º CEB que pudemos observar, ao longo da nossa formação. A relação entre os alunos da turma era afável, ainda que salpicada com alguns momentos de retaliações e pequenos conflitos típicos desta faixa etária. Não eram crianças faladoras, embora um pouco inquietas e acatavam os pedidos de silêncio com humildade. Nunca presenciámos comportamentos críticos ou atitudes impeditivas das práticas educativas. De um modo geral, eram trabalhadores (à sua medida), motivados e interessados, destacando-se alguns alunos com um ótimo sentido de trabalho. A área de PT era aquela em que manifestavam maiores dificuldades e EM e MAT eram as suas preferidas. Havia uma boa relação entre os alunos e os professores, com manifestações de carinho e afeto mútuos.

No dizer de Arends (2008), “a gestão da sala de aula e a instrução estão interligadas/relacionadas. A gestão da sala de aula não é um fim em si mesma; é apenas uma

das funções do papel de liderança do professor” (p. 185). Neste contexto, o professor era quem definia o que ia fazer-se e o modo como tal acontecia. Apesar da grande diversidade de características destes alunos não constatei diferenciação pedagógica, aspeto em que – entendemos nós – há um longo caminho a percorrer. A diferenciação pedagógica permite “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1999, p. 52). Ao longo de toda a prática letiva, durante o período da manhã gozava-se de um ambiente mais propício à aprendizagem, havendo mais capacidade para se aceitarem as diferenças de opiniões, bem como dos distintos ritmos de aprendizagem. A rotina da aula começava com a escrita do sumário, seguida da exploração dos conteúdos com base no manual escolar e recorrendo à transmissão de conhecimentos, permanentemente. Embora houvesse um horário onde era distribuído o tempo pedagógico, o PC1 não o cumpria impreterivelmente, pelo contrário, foram várias as vezes em que a área disciplina de EM, bem como de Educação e Expressão Plástica (EEP) se viram prejudicadas comparativamente às de PT e de MAT, por serem consideradas “menos importantes”. Defendemos a compreensão integral dos conteúdos ensinados nas diferentes áreas e considero que o processo de ensino e aprendizagem devia fazer-se tendo em conta uma articulação horizontal, promovendo uma efetiva interdisciplinaridade. Por não concordarmos com a estratificação do ensino em áreas estanques e, artificialmente, segregadas, conjugamos os contributos das diferentes áreas do saber evitando a análise isolada dos conteúdos a aprender. Em muitos momentos explorei conceitos matemáticos e de EM a partir da análise de quadros, da audição de canções, da partilha de poesia e analisei questões do português a partir das outras áreas do saber, sempre que se revelava oportuno, como adiante relataremos acerca das diferentes EEA.

A interação na sala de aula era moderada pelo professor que era quem mais falava, dirigindo-se maioritariamente aos alunos e durante grande parte do tempo de aula. O seu discurso era conciso e esclarecedor e, raramente, usava palavras eruditas e pouco conhecidas pelos alunos. O padrão de interação resultava de um misto de momentos onde falava um interveniente de cada vez ou alguns intervenientes, ao mesmo tempo. No último caso, a intervenção do professor era crucial para moderar a participação, dando a palavra a um aluno de cada vez e controlando as interrupções. Considerei que neste nível de ensino raramente se valoriza “a voz das crianças”, descorando-se as estratégias pedagógicas que privilegiam “uma voz plural, centrada nas pedagogias da infância que convidam a uma caminhada conjunta para construir significações partilhadas” (Pires, 2013, p. 57). As regras de funcionamento da sala de aula foram definidas no início do ano letivo e, julgo que

sucederam da negociação entre todos os intervenientes (Arends, 2008) conjuntamente com a devida fundamentação moral e prática (todavia, não recolhemos qualquer evidência deste facto). Usualmente, dialogava-se sobre os acontecimentos do dia anterior, as peripécias ocorridas nos diferentes intervalos, os conteúdos abordados, as experiências letivas e pessoais, entre outros assuntos. Assim, o silêncio era pontual no decorrer das aulas e apenas se fazia sentir, de modo significativo, quando as atividades de leitura e de escrita assim o exigiam, o que considero ser absolutamente normal, devido à faixa etária dos alunos e às longas horas que passavam na escola. A par do diálogo implícito às atividades letivas, era comum haver opiniões distintas. Algumas, mais próximas dos conteúdos, eram tidas em consideração pelo professor, mas, nem sempre eram aproveitadas as demais, para serem desconstruídas as concepções alternativas que os alunos apresentavam, e as opiniões diferentes e menos corretas ou eram ignoradas ou eram, por vezes, motivo de escárnio. No decorrer das atividades letivas, a técnica de questionamento era dirigida aos alunos que aparentemente estavam mais distraídos e apresentavam maiores dificuldades, nomeadamente, na resposta a questões abertas. Quando acertavam recebiam um gesto de carinho, eram felicitados e encorajados a continuarem a trabalhar, mas, quando tal não acontecia instalava-se um clima menos agradável, com reprimendas que, por vezes, nos pareceram excessivas. Devido à necessidade de “avançar no programa”, de “cumprir a planificação”, bem como de acompanhar as demais turmas na lecionação dos conteúdos, nem sempre foram ouvidos os alunos, atentamente, nem foi concedido o tempo necessário para se estimular a participação, a reflexão e a apresentação de raciocínios lógicos, sem medos e sem constrangimentos. Embora sejam encarados como uma mais-valia, também não foram proporcionados momentos de discussão/debate entre os alunos, tanto quanto gostaríamos. No que concerne ao discurso dos alunos, as respostas às questões eram maioritariamente curtas e confusas, pouco elucidativas dos seus raciocínios e revelavam inúmeras dificuldades de verbalização de conhecimentos (competência declarativa). Não questionavam o professor de modo voluntário e frequente, com a exceção de um aluno que se destacava positivamente, havendo diferenças na complexidade e no tempo de conversação. Durante as atividades letivas os alunos levantavam-se sem pedir autorização, para afiar o lápis, para buscar material de escrita na secretária do professor, e para usar o papel higiénico, disponível na sala, para assoarem o nariz. Verificamos, algumas vezes, que a última incidência descrita ocorria quando os alunos manifestavam algum cansaço e aborrecimento. Sempre que queriam ir à casa de banho ou à biblioteca, pediam autorização e esta era concedida se a sua ausência da sala não perturbasse o processo de ensino e de

aprendizagem. Constatei que os alunos que estavam sentados, do meio da sala até ao final das carteiras, se entreajudavam mais. No entanto, não observei momentos de trabalho cooperativo devidamente estruturado. Noutras situações, tivemos a oportunidade de comprovar como a partilha de conhecimentos entre alunos mais e menos capazes gera aprendizagens e promove a evolução do desempenho de todos os intervenientes. Nesta turma havia a partilha entre díades, no entanto, os alunos repetentes e com mais dificuldades estavam sozinhos, o que não pode deixar de nos causar alguma perplexidade pedagógica.

2.2.1. A minha PES no 1.º CEB

As primeiras semanas no 1.º CEB destinaram-se à observação e revelaram-se de extrema importância nomeadamente pelo carácter formativo e de interação entre todos os intervenientes (o relato e a análise que acabei de fazer no ponto anterior manifestam bem, acredito, a importância deste período de observação). Sempre que foi possível, completei com registos mais estruturados as nossas observações. Mais do que um olhar atento sobre tudo quanto foi possível observar, tinha sede de aprender e, em casa, pudemos refletir sobre o que testemunhava na sala de aula, trazendo para essa reflexão os quadros teóricos que pudemos conhecer ao longo da formação na ESEB. Sendo um processo extremamente complexo, a reflexão conduziu à tomada de consciência da facilidade com que vemos as coisas aos olhos daquilo que somos e nem sempre como são verdadeiramente. De acordo com Alarcão (2010), a reflexão com os colegas e os supervisores permite a partilha de variados recursos e a resolução dos problemas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, as longas conversas com a colega de estágio foram muito importantes e enriquecedoras. Foram momentos de partilha e de (re)construção totalmente imprescindíveis na ampliação dos conhecimentos, bem como na partilha de expectativas e angústias no início desta caminhada de aprendizagem da *arte de ser professor*. Importa reconhecer que “a observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência” (Reis, 2011, p. 12).

No que respeita à preparação das aulas, “as páginas a serem lecionadas” eram-nos destinadas em reunião dos PC1, PC2 com o PP, alguns dias antes de cada intervenção. Os conteúdos eram por nós distribuídos, sequencialmente, e não encontrei muita flexibilidade para deambular pelo manual, ainda que tal se revelasse oportuno. Embora intercalasse as semanas de intervenção com a colega do PP, tracei, com os alunos, algumas diretrizes orientadoras do nosso trabalho que se foram repetindo, intervenção após intervenção.

Concretamente, pedi aos alunos que registassem o seu nome num papelinho que guardei numa caixa levada para o efeito. Em situações normais, os alunos eram chamados a participar quando o seu nome constava no papel extraído da caixa. Ao longo de cada semana, esta estratégia revelou-se vantajosa, pois permitiu que não fossem convidados a participar sempre os mesmos alunos e fomentou uma rotina de controlo. Como aspeto menos positivo destaco uma certa limitação à participação espontânea dos alunos. Quis que os alunos percebessem que o nosso trabalho iria principiar com um breve diálogo sobre os conteúdos abordados nas aulas anteriores. Pretendia que relembassem o que havíamos feito e desenvolvessem a capacidade de conversação e de exposição de um raciocínio lógico. Optei por não “poluir visualmente” as paredes porque constatei que estes alunos não usavam convenientemente as informações afixadas. Estas eram meramente decorativas. Em relação à prática pedagógica, sabemos que foi atribuído um determinado tempo pedagógico a cada uma das áreas do 1.º CEB pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 139/2012). Considero que esta medida inviabiliza a lecionação dos conteúdos tendo por base a transversalidade e a interdisciplinaridade. Como o cumprimento do tempo letivo delimitado no horário pode representar um bloqueio, preferi seguir as orientações dos programas das diferentes áreas, que veiculam a articulação entre as diferentes áreas do saber, privilegiando uma aprendizagem holística. Assim, sempre que possível, planifiquei as intervenções tendo por base os princípios de articulação, de transversalidade e de interdisciplinaridade e, por vezes, aproveitei o início da aula seguinte para concluir algumas ideias que eram interrompidas pelos intervalos. Tendo em consideração que a linha orientadora deste relatório assenta no estudo da capacidade de compreensão na leitura, optei por, em todas as áreas disciplinares, organizar as atividades letivas segundo diversas modalidades de organização sistematizadas por Viana, *et al.*, (2010), e que apresento em anexo (anexo E). Para além do que referi relativamente à operacionalização das atividades nas diferentes áreas disciplinares, durante a realização das tarefas tive também em consideração se os alunos compreendiam o que lhes era pedido. Não raras vezes solicitei aos alunos que identificassem o(s) objetivo(s) da tarefa, uma estratégia a usar e aplicassem estratégias de verificação, analisando a plausibilidade das suas respostas. Pretendia desenvolver estratégias de controlo e de avaliação das suas próprias realizações, de compreensão literal, inferencial e crítica e de reorganização. Não pude fazê-lo sempre e em todas as atividades, no entanto, a monodocência deste nível de ensino foi uma mais-valia para poder seguir as diretrizes apontadas pelos autores que fundamentaram o nosso trabalho e investigação, ao longo da PES. Em todas as intervenções, nas diferentes áreas de estudo, procurei perceber e avaliar os

conhecimentos prévios dos alunos. A leitura dos textos e a sua exploração, mesmo nas tarefas com enunciados simples, também foi alvo de cuidado da minha parte. Considero que é fundamental desenvolver, desde cedo, com os alunos, a noção de processo, ou seja, a consciência de que as coisas não se fazem por fazer e que a cada tarefa está implícito um processo de resolução que deve ser complementado com argumentos que justifiquem a escolha assim como com pesquisas sempre que tal se revela oportuno. No entanto, os alunos não estavam habituados a fazê-lo e nem sempre foi possível conduzir as aulas ao encontro do que acabei de referir, também porque não estavam acostumados a analisar as tarefas no sentido de identificar os objetivos implícitos. O apoio constante, os *feedbacks* positivos e uma panóplia de estratégias de ensino foram, manifestamente, fundamentais ao longo do trabalho desenvolvido no contexto. Houve, paralelamente, a necessidade de desenvolvermos durante a PES, a capacidade de compreensão e alguma paciência, mormente com os alunos com maiores dificuldades. Importa, finalmente, mencionar que todas as alusões aos alunos, ao longo das exposições que se seguem, surgem com nomes fictícios por questões morais e éticas.

2.2.2. As experiências de ensino e de aprendizagem – relato reflexivo

De entre uma panóplia de intervenções optei pelas que irei descrever pois foram as que senti mais dificuldades no momento de planificar. Foram, igualmente, os conteúdos que me causaram um maior desafio, nomeadamente em PT. Durante a primeira semana de intervenção, optei por realizar o *Dossiê das obras lidas* e, fizemo-lo na disciplina de Expressões artísticas e físico-motoras, concretamente, através do domínio da Educação da Expressão Plástica (EEP). Para que os alunos pudessem trabalhar em grupo adaptei a sala, reorganizando a disposição das carteiras. Aos alunos foi solicitada a formação de quatro grupos, com cinco elementos cada. Num breve diálogo abordei a utilidade de um dossiê e propus-lhes a sua realização, clarificando que iríamos usá-lo nas aulas de PT. Decidimos em conjunto que o mesmo iria conter a ficha técnica de cada obra que lêssemos, a ficha informativa das personagens, as produções escritas realizadas pelos alunos, um glossário e tudo o que se revelasse pertinente, ao longo de todo o trabalho que iríamos realizar juntos, nas semanas que se avizinhavam. Distribuí uma folha de cartão em tamanho A4, por cada um dos grupos, bem como tintas, cola, pincéis, esponjas, feltro, lápis de cor e de cera e marcadores. Defini o tempo da atividade e, esclarecidas as dúvidas, cada grupo estipulou “o que fazer” e “como fazer” livremente, enquanto ouviam música clássica. Nos primeiros momentos estranharam a música, nomeadamente, porque não estavam habituados a ouvir música clássica, menos ainda na sala de aula. No entanto, ao longo de todas as semanas de

estágio, esta esteve presente, sempre que foi possível, uma vez que é promotora de concentração e “é uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de várias formas, seja como eixo da disciplina de Artes, como também enquanto recurso metodológico para o desenvolvimento de temáticas diversas na sala de aula” (Sousa, 2003, s/p). O principal objetivo desta atividade era, efetivamente, a realização do dossiê com o contributo de todos. Não pretendia desenvolver uma técnica de pintura, especificamente, nem aprofundar o conhecimento acerca da música clássica. Queria, antes, a união do grupo na realização de um objeto que simbolizasse o trabalho de todos. Fomentei a compreensão das diferenças de opinião e de gostos e a compreensão mútua pelo respeito face às referidas diferenças. Esta atividade permitiu-me perceber que alguns alunos trabalhavam melhor com outros que, aparentemente, tinham menos afinidade fora da sala de aula. Os alunos com mais dificuldades estavam distribuídos pelos diferentes grupos e contribuía como os demais sem que se criassem situações constrangedoras. Após o término do tempo estipulado, coloquei cada uma das folhas de cartão no quadro, para que todos vissem o trabalho realizado e procedemos à eleição dos dois trabalhos de que mais gostavam. Após serem terminadas a montagem do dossiê e colocamos como guardas, os desenhos menos votados, pelo que todos os trabalhos foram valorizados e aproveitados para a construção conjunta do dossiê.

As EEA das áreas disciplinares de PT, MAT e EM decorreram entre 12 e 14 de janeiro de 2015. Para a realização da aula de PT (12/01/15) pedi, antecipadamente, aos alunos que, com os pais, escrevessem numa folha cedida para o efeito (anexo F) dois provérbios, duas adivinhas e dois enigmas. Verifiquei com agrado que todos os alunos fizeram o que lhes foi pedido. Para esta sequência de aprendizagem, selecionei a obra *Fábulas maravilhosas* de Hans Christian Andersen (2002) e, de entre todas as fábulas, escolhi “O patinho feio”, estando consciente de que o tema, a organização e a estrutura do texto eram do conhecimento da maioria dos alunos. Adaptei um excerto da fábula (anexo G), inserindo algumas adivinhas que selecionei de entre todas as que me tinham sido entregues. Nesta adaptação mantive o tipo narrativo, o vocabulário acessível, a organização frásica mais comum (Sim-Sim, 2007) e salientei as adivinhas a negrito, o que acabou por induzir à discriminação da informação (Lencastre, 2003). Este facto, é essencial na determinação de objetivos de leitura (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000), todavia, estes alunos, não estavam habituados a fazê-lo e tiveram alguma dificuldade em compreender a importância desta ação. Mesmo assim, o facto de o texto ser conhecido permitiu que canalizassem a sua atenção para as adivinhas, que era o principal objetivo desta leitura.

Antes da leitura apresentei-lhes a obra, respeitando o que fazia em todas as aulas, ou seja, mostrando a obra física e a sua projeção para que todos vissem a capa, a contracapa e outras informações presentes na ficha técnica. Exploramos os elementos paratextuais e fizemos o registo de leitura (anexo H) que guardei no *Dossiê das obras lidas*. Apesar de se tratar de uma atividade simples (Viana, *et al.*, 2010, p. 39), esta exige que o aluno localize e transcreva a informação solicitada o que nem sempre foi fácil. Ao longo das intervenções, deixei de auxiliar na busca da informação, uma vez que, naturalmente, os alunos foram assumindo o papel de coadjuvantes apoiando-se mutuamente na identificação dos elementos necessários para se proceder ao registo de leitura (ficha de leitura que passava a integrar o referido dossiê). Esta tarefa, embora simples, também se revelou uma mais-valia pois alguns alunos começaram a compreender a necessidade de reler o texto e de sublinhar. Os demais, embora se apercebessem da utilidade da releitura, tiveram mais dificuldade em assumir esta rotina. A partir de um diálogo, analisamos a ilustração da capa enquanto fui registando, no quadro, as ideias dos alunos. Nesta aula não construí um convencional *brainstorming* (Vieira & Vieira, 2005) pois o principal objetivo não era relacionar o conhecimento prévio sobre o tema a tratar, com o próprio tema, efetivamente. Como os alunos não conheciam a obra, não sabiam que esta continha algumas fábulas (por eles bem conhecidas) e julgaram que a ilustração era indicadora de uma única história, uma história com o Gato das Botas:

PE: Com base na ilustração da capa, o que julgam que vamos ler?

Miguel: Está ali um gato estranho, com botas, como se fosse uma pessoa.

Joana: E está apoiado só em duas patas.

PE: Não conhecem essa personagem? Nem de outras histórias?

Maria: É o gato das botas!

PE: Há mais informações escondidas nesta ilustração? Hum... Eu vejo algumas!

Nuno: Professora, eu acho que é o Gato das Botas Sinaleiro, que está a dar indicações aos senhores da carruagem. Eles também estão a ser escoltados por mosqueteiros e um coelhito branco.

Bia: Eu consigo ver uma coroa, acho que esta história tem princesas.

PE: Podemos resumir as ideias numa frase?

Pedro: Acho que sou capaz: É a história de uma princesa que numa viagem, conhece o Gato das Botas Sinaleiro, que vive numa montanha verde, com um rio e deve ser feliz.

(Nota de campo n.º 4, 12/01/15)

Verifiquei que a maioria dos alunos focou a sua atenção na ilustração da personagem *Gato das Botas*, por pertencer ao mundo da literatura infantil e porque, como reconhece a teorização literária, a personagem é um elemento fundamental na estruturação da narrativa. De seguida, distribuí por todos a adaptação do excerto e concedi alguns minutos para que se familiarizassem com o texto, o lessem em silêncio e alguns alunos sorriram ao encontrarem as adivinhas e os provérbios que me tinham entregado. Apercebendo-me do entusiasmo deles ao verem, no texto, o seu trabalho de casa, pedi a todos que não comentassem as

respostas das adivinhas pois iríamos fazê-lo no decorrer da aula e a maioria acatou o pedido. Como já era habitual, sublinharam a lápis as palavras que não conheciam. Normalmente, os vocábulos desconhecidos eram clarificados, primeiro pelos alunos, com base no diálogo orientado por mim, com o contributo do PC1 e PC2 e pela análise do vocábulo no contexto em que surgia. O efetivo sentido da palavra era dado por mim somente quando nenhum aluno sabia o seu significado e consultávamos o dicionário, sempre que se revelava oportuno. Este último procedimento dependia claramente do fator tempo, infelizmente. Após a leitura silenciosa e modelar, os alunos foram convidados a ler em voz alta, aleatoriamente. Normalmente, PC2 era quem definia quem lia e que partes do texto eram lidas por cada um dos alunos. Nas intervenções iniciais foi-me concedida a autorização para gravar a leitura dos alunos e sempre que era possível adotava esta prática, porque, quando confrontados com a gravação das leituras, a maioria, mesmo os mais fluentes, identificavam alguns problemas e tentavam melhorar a sua fluência. Ao longo das intervenções as suas capacidades leitoras, nomeadamente, as dos leitores menos capazes, aumentaram significativamente. Nesta aula também gravei as leituras e ouvimo-las na aula seguinte. De um modo geral, todos os alunos mostraram interesse pelo tema do texto e demonstraram estar motivados. Num diálogo, em grande grupo, moderado pelos professores presentes na sala (o que por vezes gerava alguma confusão), conversamos sobre o tema do excerto. A maioria dos alunos indicou a *beleza*, a *diferença*, a *aceitação* e o *sofrimento* como os principais temas trabalhados nesta narrativa. Os alunos reconheceram que *as relações familiares* e *as relações com os amigos* eram muito importantes e necessárias nas suas vidas. Progredi na aula com a releitura da primeira adivinha “sou casinha branca, sem porta nem tranca, a verdade é que é, que ninguém me põe em pé” (linhas 3-4). Evitei que respondessem à adivinha uma vez que não queria que mostrassem, apenas, a sua capacidade de compreensão literal. E, em grande grupo, analisei a frase tendo em vista a compreensão inferencial.

PE: A frase dá-nos algumas indicações, ou seja, algumas pistas. Quais?

Pedro: É uma casa.

PE: Sim. Mas é uma casa normal como as casas que conheces?

Pedro: Não, não tem portas!

João: Mas como pode ser uma casa se não tem portas nem se põe em pé?

PE: Pode ser uma casa com forma de cubo, por exemplo?

Turma: Não!

PE: O que consideram que quer dizer – “não se põe em pé”?

Beatriz: Não se segura de pé! Por isso não pode ser como um cubo ou um cilindro, por exemplo.

Ricardo (impaciente): Professora, é um ovo. (Nota de campo n.º 11, 12/01/15)

Pretendia que os alunos analisassem as pistas que surgiam na frase de acordo com a sequência em que estas apareciam, estabelecessem relações de causa-efeito e

desenvolvessem a sua capacidade de compreensão inferencial, especialmente, quando questionados sobre o que queria dizer “não se põe em pé”. Numa próxima oportunidade irei optar por adivinhas menos conhecidas uma vez que o caráter óbvio e a facilidade da resposta foram condicionantes negativas. Relativamente à segunda adivinha “duas gotinhas salgadas que do mar não vinham não, escorriam-lhe lentas pelas faces mandadas pelo coração” (linhas 15-17), um aluno com significativa capacidade de compreensão textual pediu para reler em voz alta o parágrafo que continha a frase e disse tratarem-se de *lágrimas*. Explicou ainda que era muito fácil pois “as frases que estão antes e depois da adivinha explicam que o patinho estava triste e era maltratado. “Às vezes choro quando estou triste” (nota de campo n.º 14, 12/01/15). Apesar de ter respondido prontamente, o aluno não se limitou a dar a resposta e mesmo sem que lhe fosse pedido reintegrou a adivinha no texto, releu o parágrafo e interpretou o que leu com base na sua experiência pessoal. A última adivinha “por haver... até há muitos, mas não são todos iguais. Há de mãe e de amigos, há de filhos e até de pais” (linhas 38-39) gerou muitas dúvidas porque não era de resposta óbvia. Pretendia que para além da manifestação da capacidade de compreensão literal, os alunos realizassem deduções e houve a necessidade de relembrar o que tínhamos falado sobre os sentimentos implícitos ao texto. Alguns alunos divergiram nas respostas - amizade, ternura, zangas, no entanto, no momento de justificar as suas respostas, para as validarmos (ou não), verificavam que não se adequavam totalmente. Sem permitir uma exploração mais rica, embora mais demorada, PC2 referiu “a resposta é o *amor!* Então não ouvem falar nestes amores todos, de mãe, de filhos e amigos e dos outros todos?!” (nota de campo n.º 18, 12/01/15). No momento seguinte, projetei algumas adivinhas que os alunos tinham entregado com as sugestões de correção, noutra cor. Fizemos a leitura, intercaladamente, eu e os alunos, em grande grupo respondemos às adivinhas e concluímos que podiam ser categorizadas em subgrupos. Houve também a oportunidade de esclarecer algumas dúvidas, no que aos erros ortográficos diz respeito. O objetivo da aula não era este, mas os alunos que viram as suas produções corrigidas quiseram perceber o que não estava correto. Definimos o conceito de *adivinha* (ou enigma) e construí, no quadro, uma espécie de esquema apontando alguns sinónimos do vocábulo *adivinhar*. Apercebi-me de que os alunos, enquanto faziam os seus registos, se preocupavam, maioritariamente, em desenhar o esquema com precisão e nenhum teceu qualquer tipo de comentário às palavras apontadas como sinónimos.

Comecei a segunda aula de PT (13/01/15) com a audição da gravação de duas leituras realizadas no dia anterior, por dois alunos. Para além de ouvirem as leituras, os alunos avaliaram-nas e concluímos que nenhuma era a ideal. Apesar de uma revelar menos

dificuldades comparativamente com a outra, os dois alunos afirmaram que estavam a ler melhor, mas tinham de ler mais na escola e em casa. Avancei com a análise do provérbio presente no excerto (linhas 46-47), procurando orientar a sua exploração no sentido de valorizar não apenas a compreensão literal. Esta, embora útil, não é “suficiente para promover a compreensão integral de um texto, dado que muita da informação nele contida só será acessível mediante o recurso a outras estratégias como a reorganização da informação ou a realização de inferências” (Viana, *et al.*, 2010, p. 15). Paralelamente a uma exploração com base na compreensão inferencial, privilegiei a compreensão crítica, tendo em consideração que a escola tem também o importante papel de desenvolver nos alunos a capacidade de tecer críticas relativamente aos outros, mas também a si próprios. Após a exploração do sentido da expressão - beleza interior, ouvimos a versão portuguesa da canção *A Bela e o Monstro* (2012). Depois de ouvirem a canção e de termos conversado sobre a letra, os alunos conseguiram expressar-se melhor evidenciando que, nas suas vidas, nem sempre reparam na beleza interior (exatamente como nós – adultos).

A terceira aula de PT (14/01/15) iniciou com a organização da turma em 4 grupos de 5 elementos e a cada elemento fiz atribuir um número de 1 a 5. Especialmente nesta aula foi deveras importante o contributo de PC1, PC2 e de PP que, juntamente comigo, orientaram o trabalho de cada um dos quatro grupos. Distribuí pelos grupos o guião “Reescrita da adaptação do excerto *O patinho feio*” (anexo I) e atribuí a cada elemento uma questão. Expliquei que a resposta à questão “quem?” (ou seja, acrescentar uma personagem) deveria ser decidida em conjunto, e a resposta à pergunta “o quê?” era da responsabilidade do elemento número 1. Da mesma forma, os demais elementos deveriam responder à sua questão, de tal modo que o elemento número 2 responderia à pergunta “quando?”; o elemento 3, “onde?”; o 4, “como?” e, por fim, o 5, “porquê?”. Salientei que não podiam ler o que o colega anterior tinha escrito e foi fundamental o apoio de PC1, PC2 e de PP. Especialmente, pedi a PC1 e PC2 que me auxiliassem para que não formasse um grupo só com os alunos mais capazes ou o inverso. Coloquei uma melodia de fundo e dei início à atividade de reescrita. A música clássica tornou-se num hábito durante as minhas intervenções e considero que gerava bom ambiente, propiciando o silêncio. O volume da melodia, estrategicamente baixo, fazia com que os alunos controlassem o tom das suas interações uma vez que conseguir ouvir era uma condição que estabeleci. A maioria dos alunos envolveu-se na reescrita. Presenciei, no entanto, alguns conflitos. Era minha intenção que os alunos mais capazes, distribuídos por todos os grupos, ajudassem os alunos com mais dificuldades, o que, apesar de ter acontecido, gerou algumas discórdias. Concretamente,

verifiquei que, em determinados grupos, alguns alunos não queriam deixar de escrever quando as regras e o decorrer da atividade assim o impunham. Dois alunos chegaram mesmo a referir que era uma perda de tempo deixar o colega com mais dificuldades escrever, pois “não ia escrever nada de jeito” (nota de campo n.º 7, 14/01/15). Por outro lado, três alunos com mais dificuldades não queriam participar na atividade, acomodando-se e delegando a responsabilidade da realização da atividade de reescrita para o aluno mais capaz. Reconheço que o facto de cada elemento do grupo responder e de os demais terem de esperar pela sua vez não foi uma boa opção em termos de planificação. Os alunos que estavam à espera não aproveitaram o tempo disponível para pensar no que iam escrever e embora controlasse o tempo da resposta, o tempo de espera foi motivo para se desconcentrarem e gerarem algum barulho. Após terminarem a tarefa, trocaram-se os guiões entre os grupos e cada grupo transcreveu o texto, fazendo as concordâncias necessárias. Esta fase da atividade foi hilariante pois as personagens apontadas por cada grupo foram completamente invulgares, nomeadamente, um “penico voador”, uma “vassoura com dentes”, um “monstro medricas” e uma “meia sem par”. Verifiquei que o *nonsense* foi o principal motivo de fruição desta atividade de reescrita e as gargalhadas dos alunos deliciaram-me. Terminei a aula com a leitura dos textos. Considero que esta atividade de reescrita, favorecendo a capacidade de brincar com a língua, se revelou muito útil em vários níveis, desmistificando algumas dificuldades que “travam” o desenvolvimento de capacidades de produção escrita. Desenvolvi com os alunos a importância de respeitar e acreditar no outro, nas suas opiniões e diferenças, indo ao encontro das seguintes palavras de Arends (2008),

os alunos trabalham em equipa para atingirem os objetivos de aprendizagem. As equipas são constituídas por alunos de rendimento elevado, médio e fraco. Sempre que possível, as equipas incluem uma mistura de raças, de culturas e de género. Os sistemas de recompensa são orientados para o grupo [e] para o indivíduo (p. 245).

Efetivamente, o facto de se ter gerado um conflito de capacidades fez com que todos os alunos percebessem que, independentemente dos seus resultados nas avaliações, éramos seres iguais e podíamos aprender com o contributo de todos.

A primeira aula de EM (12/01/15) iniciou com a indicação de que iríamos continuar a analisar adivinhas:

Ora entra, ora sai, sempre, sempre em movimento. Ai de mim se ele para, acabasse-me o sofrimento! R.: Ar.

Mal nasço começo logo, logo, a crescer. Aumento tanto, tanto, até desaparecer. R.: Fumo.

Porque ao vício dou guarda, sou da igreja coisa ingrata, mas no fim da minha vida, acabo sempre em beata. R.: Cigarro.

Qual é o macho que serve para queimar e a fêmea para cantar?

R.: Cigarro e cigarra.

(Nota de campo n.º 7, 12/01/15)

Alguns alunos ficaram entusiasmados quando se aperceberam da projeção do seu trabalho e a curiosidade dos demais colegas para descobrirem “o autor” gerou entusiasmo e envolvimento. Orientei o diálogo com base nas estratégias que usei em PT aproveitando a oportunidade de promover a compreensão integral, reforçando as estratégias de compreensão inferencial e crítica. A partir das respostas dadas, dialogamos em grande grupo e consegui avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo a abordar. Seguidamente, os alunos visualizaram um vídeo: *Era uma vez o corpo humano – Respiração*. A visualização não foi acompanhada com um guião de exploração do vídeo. Sempre que se revelava oportuno, a visualização era interrompida para que as dúvidas fossem esclarecidas e os alunos pudessem interagir e comentar o que estavam a ver. De seguida, exploramos um torso humano para que os alunos pudessem localizar os órgãos constituintes do sistema respiratório e explicar, por palavras suas, a função respiratória.

Na aula seguinte (13/01/15), os alunos encontraram a sala de aula com uma nova disposição das carteiras, o que lhes permitiu antever que a aula seria diferente. Relembramos o trabalho realizado na aula anterior conversando e analisando os provérbios que projetei:

Fumar ou não fumar? Eis o pulmão, o coração, a saúde em geral e a reeducação;

Se é um direito fumar, é um direito respirar de forma saudável!;

Deixar de fumar é a coisa mais fácil do mundo. Sei muito bem do que se trata, já o fiz cinquenta vezes.

(Nota de campo n.º 2, 13/01/15)

Mais uma vez, os alunos manifestaram a sua reprovação relativamente ao tabaco. Distribui, então, por todos o guião - “O Sistema Respiratório” (anexo J) e, em voz alta, li a 1.ª tarefa na qual lhes foi pedido que opinassem sobre “como são os pulmões humanos”, recorrendo a esquemas, desenhos ou palavras. A maioria dos alunos classificou a tarefa como sendo estranha e não sabiam o que responder. Este tipo de atividade que não lhes era familiar gerou, inicialmente, alguma estranheza. Motivados pela novidade, realizaram o que lhes foi pedido e avançamos para a 5.ª tarefa que pedia que previssem o interior dos pulmões, classificando-o. Posto isto, dei início à atividade de exposição-demonstração de um exemplar de pulmões de porco. Orientei um diálogo, em grande grupo, onde relacionaram os órgãos do exemplar, com o seu respetivo nome, legendando-os e revendo o que tínhamos visto na aula anterior. Convidei-os a explorar os órgãos de modo a que pudessem tecer comentários sob o ponto de vista do olfato, do tato e da visão. Três alunos não quiseram participar na atividade, no entanto ouviram as observações dos colegas e mantiveram-se participativos, ainda que afastados. Pretendia, também, colocar uma palha na traqueia e soprar, demonstrando-lhes o que acontece aos pulmões quando o ar entra, no entanto, não consegui fazê-lo com sucesso. O exemplar de pulmões chegou às minhas mãos durante a

aula anterior e o calibre da palha não era o mais adequado tendo em consideração o diâmetro da traqueia. Cortei pedaços do pulmão para que os alunos pudessem ver o seu interior e confrontá-lo com o que tinham respondido na tarefa 5 do guião. Alguns alunos ficaram boquiabertos pois imaginavam um interior completamente diferente. Continuei a atividade pedindo a opinião deles sobre o facto de não se libertar todo o ar dos pulmões aquando da expiração. A maioria considerou que a afirmação era falsa e só acreditaram quando mergulhei um pedaço do órgão na água e viram sair o ar residual. Nesta aula, como em muitas outras, os contributos de PC1, PC2, assim como de PP, foram imprescindíveis pelo facto de se ter gerado algum barulho e confusão. Considero que este tipo de aulas e de atividades é mais propício ao barulho. Mas este, globalmente, foi sinónimo de trabalho e de troca de opiniões. A última questão do guião, relativa à elaboração de uma síntese sobre a função e o sistema respiratório foi realizada pelos alunos, em casa, devido à escassez do tempo. Era mais enriquecedor se os tivesse supervisionado e auxiliado na realização da síntese, nomeadamente porque tinham dificuldades neste tipo de tarefas e não estavam habituados a executá-las. Mas não houve tempo letivo para o fazer. Optei por, neste caso em particular, corrigir em casa os esquemas dos alunos e tecer comentários acerca dos mesmos.

A primeira aula de MAT (12/01/15) iniciou com a indicação de que se ia trabalhar a pares. As díades foram definidas por PC2 e com a exceção de dois casos em que o par era PC2 e PP, as demais eram constituídas por elementos homogêneos. A atividade “*Adivinhas com números*” (anexo K) foi distribuída por todos e projetada. Fiz a leitura em voz alta e exploramos o enunciado da primeira atividade que tinha implícita a necessidade de compreensão literal do texto. Para além de me certificar de que todos tinham compreendido o que era para fazer, conversei com os alunos sobre este tipo de tarefa de ordenação. Inicialmente, verificamos que a tarefa indicava uma sequência e os alunos referiram que parecia uma receita (texto instrucional) e, aproveitando as vantagens da monodocência em vigor neste ciclo de ensino, revi as características desse tipo de texto. Seguidamente, enfatizei a necessidade de reler o enunciado relacionando-o com os cálculos de modo a que nenhum fosse esquecido ao longo da sequência. Concedi algum tempo para que em díade realizassem todos os cálculos necessários. Gerou-se algum barulho que considero ser sinónimo de trabalho e de envolvimento na realização da tarefa. Discutimos em grande grupo sobre o trabalho realizado e todos os alunos confirmaram que, independentemente do número que escolhessem, o resultado era sempre zero. No momento de justificar o resultado, verbalizando os seus raciocínios, surgiram as dúvidas da maioria dos alunos. Optei por, a

partir de um número sugerido pela turma, realizar no quadro, passo a passo, e em cores diferentes, as operações relativas a cada fase da sequência.

PE: Conseguem estabelecer relações entre os números?

Jorge: Relações como?

PE: A 2.^a fase da sequência diz para adicionar 10 ao número que multipliquei por 5.

Joana: E depois diz para tirar 8. E depois 2.

Jorge: já sei, juntei 10 mas depois volto a tirar o 10 porque $8 + 2 = 10$.

PE: Então, tínhamos um número que multiplicamos por 5, adicionei uma quantidade e depois subtraíste essa mesma quantidade que adicionei. É como se não...

Pedro: É como se não tivesse feito nada ao número!

PE: Podemos concluir que a operação inversa, ou seja, contrária à adição é a?

Vanessa: A subtração.

PE: Mas voltando ao início, 1.^o multipliquei o número por 5 e na 5.^a etapa?

Nuno: Dividiu por 5. Então é a mesma coisa, ou seja, a divisão é a operação ao contrário da multiplicação.

PE: Sim, a divisão é a operação inversa da multiplicação.

(Nota de campo n.º 7, 12/01/15)

Na tarefa seguinte, os alunos deviam ordenar a informação e sistematizá-la apresentado o resultado dos cálculos através de um esquema. Para além do estudo da divisão como operação inversa da multiplicação, pretendia desenvolver a capacidade de reorganização da compreensão na leitura (Català, Català, Molina & Monclús, 2001). Considero que o facto de ter sugerido um tipo de esquema condicionou os alunos, uma vez que todos seguiram a minha proposta. Numa próxima oportunidade não irei exemplificar para que os alunos possam realizar os esquemas que julgam mais adequados e argumentar sobre as suas escolhas. Por outro lado, o facto de terem usado o esquema numa nova situação significa que estiveram atentos e que o compreenderam.

A segunda aula (13/01/15) começou com a distribuição do guião da atividade - “Jogo do galo na divisão” (anexo L). O facto de a palavra jogo constar no título da atividade gerou algum barulho e muito entusiasmo. Mais uma vez organizei a turma em díades e lemos intercaladamente (eu e alguns alunos) o enunciado do guião. Após terem escolhido o símbolo (X ou O), os alunos selecionaram dois números da lista. Optei por escolher números “mais cómodos” e bem conhecidos dos alunos uma vez que não queríamos desmotivá-los pelas eventuais dificuldades dos cálculos. Ainda assim, constatei que quatro alunos tiveram algumas dificuldades, sendo o seu par quem os ajudou nas escolhas, fazendo compreender ao colega a relação entre os números.

Pedro: Repara bem em todos os números. E pensa nas tabuadas.

PE: Pensa nas tabuadas? Mas a regra do jogo diz para escolhermos dois números e para os dividirmos. E nas tabuadas vemos grupos de qualquer coisa que se multiplicam 1; 2; 3; 4...

Pedro: Mas ontem vimos que a divisão é o contrário da multiplicação.

Vanessa: Ah, então posso fazer assim... (Nota de campo n.º, 13/01/15)

No seu caderno a Vanessa escreveu $20 \times 10 = 200$ e $200 \div 10 = 20$. Quando lhe perguntei quais os números que selecionou, a Vanessa, teve algumas dificuldades e referiu que tinha escolhido o “200 e o 10 e que o resultado era 20” (nota de campo n.º 17, 13/01/15). Considero que ao longo do jogo, a Vanessa e outros alunos, compreenderam, pela repetição, o enunciado da atividade. Havia a necessidade de compreender o enunciado e de aplicar procedimentos matemáticos com condições, uma vez que o quociente das divisões dos números escolhidos deveria constar na grelha. Para além disso, tinham ainda de obedecer às regras do jogo do galo devido à necessidade de preencherem uma fila, coluna ou diagonal. A realização desta atividade demorou bastante tempo uma vez que pedi aos alunos que apresentassem todos os cálculos necessários. Para além dos cálculos privilegiei, na correção, as situações em que os alunos usaram estratégias diferentes e não apenas o convencional algoritmo da divisão. A última parte da atividade, o preenchimento do “jogo do galo”, foi realizada em casa devido à escassez de tempo. Considero que para alguns alunos seria mais vantajoso que esta se tivesse realizado em sala de aula. A atividade, porém, mereceu mais tempo de exploração do que o que tinha planificado, devido à riqueza das participações dos alunos, bem como ao seu envolvimento.

Comecei a terceira aula de MAT (14/01/15) como era habitual, com a revisão da aula anterior, realizada por um aluno, escolhido segundo a estratégia da “caixinha dos nomes”. Através do questionamento, na tentativa de orientar o aluno na revisão, lembrei que a divisão é a operação inversa da multiplicação. Considero que o questionamento deve visar o enriquecimento do aluno e para tal é necessária assertividade e objetividade na colocação das questões, o que nem sempre foi fácil. Esta técnica, apesar de dinâmica, requer também muita prática e sensibilidade, por parte do professor. Corrigi a tarefa e constatei que embora todos os alunos a tivessem realizado, em casa, nem todos perceberam que divisores escolher quando o dividendo termina em 0 ou em 5. Do mesmo modo que não sabiam explicar quais os divisores que deveriam escolher se quisessem obter um quociente par. Embora tivessem realizado o trabalho de casa, este não foi sinónimo de concretização e de aplicação da aprendizagem. Seguidamente, distribuí por todos os alunos o guião da atividade “Jogo do Labirinto” (anexo M). Conversei sobre o sentido da palavra labirinto e, analisando a ilustração presente no guião, os alunos mencionaram que “estava tudo uma confusão, tinha números misturados com letras e caminhos!” (nota de campo n.º, 14/01/15). A noção de confusão está inerente à significação da palavra “labirinto” e, partindo desta ideia, os alunos perceberam que os caminhos tornar-se-iam menos confusos à medida que fossemos

realizando as operações. A maioria dos alunos não teve dificuldades em compreender o objetivo da tarefa e, em díades, realizaram a atividade. Concedi algum tempo e andei pela sala prestando auxílio aos alunos. Como já era habitual, pedi que efetuassem todos os cálculos, nos seus cadernos da escola, e alguns alunos apoiaram-se nos seus registos para corrigir a tarefa. Algumas díades terminaram os cálculos e, na tentativa de conceder mais algum tempo aos restantes, conversei sobre o trabalho que realizaram. Constatei que a turma era competitiva e para além de encararem a atividade como uma competição com o par, alguns alunos estavam também a competir com os colegas dos outros pares. No decorrer da realização da atividade, os alunos que a todo o custo queriam ganhar, tiveram alguma dificuldade em compreender e respeitar o tempo do seu par, na realização das operações. Corrigimos a atividade em grande grupo, e os alunos concluíram que a realização da tarefa tinha implícitas noções de *dobro*, *triplo*, *metade*, *terça parte*, entre outras. Previamente, preparei as conclusões da atividade que foram projetadas à medida que dialogávamos sobre as mesmas. Os alunos procederam ao seu registo nos cadernos. Esta dinâmica demorou sempre algum tempo, ao longo de todas as intervenções, mas considero que é uma prática educativa muito proveitosa porque os alunos podem refletir sobre os procedimentos para descobrirem regularidades e, por outro lado, é-lhes fornecida uma síntese clara que eles registam nos seus cadernos para, posteriormente, poderem estudar, com maior autonomia.

2.3. O contexto na disciplina de Ciências Naturais no 2.º CEB

A turma de CN era constituída por apenas 8 alunos dos quais três eram do sexo feminino e os restantes cinco eram do sexo masculino. Habitualmente, encontramos no 6.º ano de escolaridade alunos numa faixa etária compreendida entre os onze e os treze anos, no entanto, as idades destes nossos alunos rondavam os catorze e os quinze anos e todos já haviam reprovado. Compunham um grupo reduzido, com interesses notoriamente dissemelhantes dos conteúdos propostos pelos documentos oficiais e pelo manual escolar. Embora usufríssem de um plano de acompanhamento de estudos, nenhum destes alunos manifestava gosto e vontade para aprender a generalidade dos conteúdos propostos pelo currículo escolar. Contudo, eram adolescentes afáveis que necessitavam de atenção e de muita compreensão.

Durante todas as intervenções, controlar as interações na sala de aula revelou-se um verdadeiro desafio. Quando os alunos eram chamados a participar, facilmente se dispersavam abordando temas totalmente dissemelhantes do conteúdo da aula, transparecendo desinteresse e um baixo nível de literacia científica. Inúmeras vezes dei voz

às suas experiências pessoais com o intuito de desenvolver as diferentes competências referentes à educação em ciências, particularmente, as que dizem respeito à compreensão de si, dos outros e do mundo envolvente. Sob o ponto de vista da relação entre os alunos, esta revelou-se efetivamente peculiar. Era notória alguma agressividade nas interações entre eles. Comumente levantavam-se sem pedir autorização, trocavam de lugares, pediam material aos colegas e estavam predispostos à agressão quer verbal, quer física. O encorajamento, bem como, os feedbacks positivos foram uma mais-valia no que respeita ao envolvimento, embora, as suas respostas fossem curtas e algumas vezes despropositadas. O seu desinteresse manifestava-se também numa fraca capacidade de conversação relativamente aos conteúdos e às suas vivências. Pretendia proporcionar-lhes um clima de tranquilidade, de entreajuda e de respeito. Não foi fácil. Tal como já referimos, estes alunos não se respeitavam entre si desde há demasiado tempo e inferiorizavam-se, uns aos outros, gratuitamente.

O processo de ensino e de aprendizagem decorreu em salas onde havia luz e espaço para o trabalho prático e em grupos. As carteiras estavam dispostas em filas horizontais e tínhamos disponíveis recursos informáticos, uma arrecadação onde era guardado todo o material de laboratório e uma pequena bancada que possibilitava a realização de atividades práticas. As paredes, embora amplas, estavam desprovidas de qualquer trabalho realizado por estes ou outros alunos. Eram iguais a tantas outras paredes, apesar do potencial para servirem de expositores de trabalhos realizados pela comunidade escolar.

No que concerne às atividades educativas, estas foram preparadas de acordo com os documentos oficiais e em aulas de 90 minutos. Apenas o primeiro bloco de 45 minutos se revelava rentável. Deste modo, era um verdadeiro desafio promover o ensino pela descoberta e conduzir os alunos a aprendizagens significativas, em detrimento da mera transmissão de conhecimentos (que, em última análise, também não resultava). Inevitavelmente, durante a ação pedagógica que desenvolvi, tive de refletir sobre a indisciplina e as suas consequências, quer no que se refere à aprendizagem dos alunos, quer como fator condicionante do ambiente educativo e do trabalho docente. Concordei com as palavras de Estanqueiro (2012), quando afirma que “a indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e a aprendizagem. Rouba tempo e energias. É uma das principais causas de mal-estar da profissão docente (...) leva ao esgotamento físico e emocional dos professores” (p. 61). Sobre esta questão é curiosa a afirmação do poeta-professor Sebastião da Gama (2011) que, há mais de meio século (num ambiente educativo seguramente diferente, é certo) fazia a seguinte reflexão:

aulas más são as aulas que os rapazes não querem ouvir. Mas então – poderia eu defender-me – que culpa temos nós de os rapazes serem barulhentos, desinquietos e

desatentos? É verdade que, às vezes, a culpa não é nossa: é toda deles, a quem mais apetecia estar na rua que na escola. Mas para isso justamente é que serve o bom professor – e o meu drama resulta de que a mim só me interessa ser bom professor. Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor (p. 80).

Na minha prática, coloquei como referencial o espírito destas palavras e reforcei o meu desejo e o meu compromisso de ser boa professora. De entre todas as intervenções, optei por aqui relatar as que se seguem uma vez que antevi ser, neste contexto, um conteúdo difícil de lecionar e fui agradavelmente surpreendida. Particularmente, nesta aula, a principal finalidade era “contribuir para a tomada de consciência da responsabilidade individual a nível da saúde, como bem comum” (ME, 2007, p. 177). Não esquecendo o compromisso de proporcionar a aprendizagem dos conteúdos, procurei dar grande relevo a uma discussão acerca de alguns valores que me pareciam urgentes.

2.3.1. A minha PES em Ciências Naturais no 2.º CEB

Fomos acolhidos neste contexto no decorrer do 2.º período. Tinha em mente que “o ensino das Ciências de base experimental é um fator imprescindível para, em simultâneo com a aquisição dos conteúdos de Ciências, desenvolver processos científicos /capacidades investigativas que podem ser transferidas para outras áreas do saber” (Pires, Gonçalves, Mafra, Rodrigues & Velho, 2007, s/p). No entanto, no decorrer das intervenções, tive de adaptar os planos às reais necessidades deste contexto, como é certo sei que deve acontecer, sempre. Todavia, este contexto era especial. Concretamente, tive muitas dificuldades aquando da realização de cada planificação, uma vez que pelas características da turma deveria optar por atividades que mantivessem os alunos a trabalhar. No entanto, não queria apenas mantê-los ocupados e, para mim, foi um constante desafio envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem. Considero que as aulas práticas, nomeadamente nesta disciplina, são deveras importantes, dado que em condições normais se assumem como veiculadoras de aprendizagens significativas. Sempre que foi possível recorri a este tipo de aulas, que adaptadas ao contexto acabavam por não serem efetivamente “aulas práticas” como as conheci. Foram variados os momentos em que, pelas características especiais dos alunos, tive de adaptar a planificação, permutando o carácter prático da aula pela mera exposição-demonstração. Assim, os alunos construíram os conhecimentos pela observação do que foi testado e comprovado por mim, recaindo sobre eles um papel mais passivo e inviabilizando, eventualmente, a pretendida consistência desses conhecimentos e a sua posterior ativação. Não concordo com esta prática pedagógica, no entanto, em alguns momentos fui obrigada a fazê-lo devido aos comportamentos especiais destes alunos.

Em cada aula ativei os seus conhecimentos prévios, principalmente porque esta não era a primeira vez que frequentavam o 6.º ano. O diálogo assumiu um papel de destaque ao longo das minhas intervenções. Esforcei-me por fazer perguntas curtas e objetivas, mas na maioria das vezes os alunos respondiam de forma errónea. Escondida em cada resposta senti a vontade de perturbar as aulas, chamando a atenção para si. Não queria expô-los através do questionamento, queria antes envolvê-los pela dinâmica que esta estratégia acarreta e, por isso, para além de questioná-los, dialoguei. Devido às dificuldades deste grupo em se manterem tranquilos, fomentei algumas rotinas para que se preservasse um ambiente propício ao trabalho. Iniciava a ação pedagógica com a escrita do sumário, a pedido de PC3, e organizei o tempo da prática pedagógica com momentos para o diálogo, com momentos transmissivos destinados à exposição e/ou sistematização dos conteúdos abordados e momentos destinados às atividades práticas. Devido aos seus comportamentos, o trabalho experimental e em grupo foi quase inexistente. Relativamente ao trabalho experimental, mas sobretudo ao trabalho desenvolvido em grupos, corroborei a minha linha de pensamento em Pires (2001) quando afirma que “a par das competências cognitivas, as atividades experimentais permitem também desenvolver competências psicomotoras e, se realizadas em grupo, competências sócio afetivas, como a cooperação, a iniciativa, a ajuda, o respeito e a responsabilidade” (p. 61). No entanto, vi-me obrigada a optar pelo trabalho individual e sempre que se revelava oportuno, em díades, inviabilizando as condições da aprendizagem cooperativa, com a qual concordo. A este propósito, Fontes e Freixo (2004) consideram a aprendizagem cooperativa “uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)” (p. 26). Nomeadamente, pelas características deste contexto considero que a aprendizagem cooperativa seria uma mais-valia potenciando ainda a criação de vínculos entre os alunos pelo, no dizer de Pires (2001), estreitar da “distância entre o que o aluno é capaz de realizar sozinho e o que é capaz de realizar acompanhado por alguém mais capaz” (p. 21). Nesta aula, por exemplo, verifiquei que alguns alunos solicitaram ajuda a um colega para realizarem a tarefa 1 o que não costumava acontecer. Na minha prática pedagógica, também para captar a atenção dos alunos, envolvê-los e motivá-los para a aprendizagem dos conteúdos tentei elucidá-los do carácter real e da aplicabilidade dos conhecimentos nas suas vidas. Em alguns momentos foram capazes de tecer generalizações e julgo que estas aulas, em especial, se revelaram úteis quer pela aplicação das aprendizagens no seu dia a dia quer pela exercitação das suas capacidades lógicas e de raciocínio que complementados com feedbacks positivos os conduziram ao “sucesso”. Por vezes faltou-me a capacidade para me lembrar de que se “deve aceitar os rapazes como rapazes; deixá-los ser: porque até o barulho é uma coisa agradável, quando é

feito de boa-fé” (Gama, 2011, p. 40). Embora nem sempre feito de boa-fé, julgo que o barulho destes alunos era apenas um modo de chamar a atenção para si e de pedir carinho.

2.3.2. A experiência de ensino e de aprendizagem – relato reflexivo

Acolhi os nossos alunos com a sala de aula dividida em dois espaços de trabalho. Iniciei a lição convidando-os a sentarem-se comigo, juntamente com PC4, PS e PP, nas cadeiras previamente dispostas em U. Optei por esta disposição espacial, no entanto, não me atribuí um lugar de destaque, pelo contrário, sentei-me juntamente com os demais presentes na sala. A disposição das carteiras em U propicia liberdade de movimentos e acesso rápido quer ao quadro, quer a um qualquer aluno dentro do U mas, estrategicamente, sentei-me lado a lado com os alunos para colmatar a distância emocional e as desvantagens desta disposição espacial (Arends, 2008). A distância física foi atenuada pelo facto de se ter organizado o U em menos de metade da sala de aula. Como o espaço que nos separava era reduzido, pudemos olhar-nos nos olhos e alimentar uma conversa franca e sem tabus. Dei início à nossa “mesa redonda” debatendo algumas questões relativas à sexualidade, nomeadamente: (a) para que serve; (b) para que a temos, (c) quando aparece e acaba, (d) entre quem pode existir e (e) o que mais gostariam de saber sobre a sexualidade. Optei por começar a leccionação do subdomínio “Transmissão de vida: reprodução e crescimento”, contemplado no domínio “Processos vitais comuns aos seres vivos”, dando continuidade à nossa conversa. Considero que “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem. O diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula” (Estanqueiro, 2012, p. 33). Pude, igualmente, ativar e avaliar os conhecimentos prévios dos alunos e constatei que apesar de serem repetentes, nenhum aluno tinha uma noção clara de sexualidade e tampouco manifestaram uma posição consciente relativamente à sua sexualidade, bem como à dos outros. Este era um dos descritores de desempenho que defini para a aula e considero que os alunos iam conseguir estabelecer uma conversa comigo sobre o tema uma vez que tinham participado numa ação do Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE), semanas antes. Paralelamente, projetei uma apresentação multimédia em PowerPoint que, contemplando os tópicos acima referidos, permitiu manter a ordem relativamente às questões a debater. O debate foi moderado por mim e uma vez que os alunos se sentiam constrangidos em participar convidei PC, PS e PP a contribuírem com as suas considerações, fomentando uma conversa entre todos. Considero que o facto de estarmos todos sentados, lado a lado, fez com que os alunos se sentissem, progressivamente, mais à vontade na abordagem do tema, para eles, tão interessante quanto inibidor. Finalizei a nossa “mesa redonda” com a definição

em grande grupo de sexualidade. Especialmente, neste contexto, foi muito importante abordar com transparência e sem tabus as questões relativas à sexualidade, uma vez que alguns alunos manifestavam alguns comportamentos de risco. Considero ter promovido uma autêntica “relação dialógica” entre todos os participantes, nesta aula, respondendo a curiosidades e a inquietações, fazendo-os sentirem-se efetivamente incluídos e envolvidos no tema (Freire, 1996).

Na outra metade da sala, com os alunos agrupados em díades, distribuí o guião (anexo N) e concedi alguns minutos para que individualmente registassem a resposta à questão 1. Verifiquei que alguns alunos solicitaram a ajuda do seu par para completarem as suas ideias sobre a sexualidade, o que me deixou satisfeita uma vez que não costumavam ter em consideração a opinião dos outros colegas, tal como já referi. Seguidamente, solicitei que respondessem à tarefa 2 onde era pedido que avaliassem a veracidade das afirmações, tendo em conta o que sabiam sobre a puberdade. Este tipo de tarefa apela à ativação dos seus conhecimentos prévios, à compreensão literal da frase, bem como inferencial. Por considerar que seria pedagogicamente mais enriquecedor procedi à correção das respostas numa fase mais adiante da aula, proporcionando aos alunos um papel ativo na resolução dos eventuais conflitos cognitivos, através da (re)construção das suas aprendizagens. Concluí esta fase da aula com o contributo de um aluno,

Gabriel: Bôô, a puberdade é quando os órgãos dos rapazes e das raparigas começam a trabalhar.

Vera: Pois é, professora. A minha colega até engravidou.

PE: De facto, a puberdade é a fase da adolescência onde se inicia o funcionamento dos órgãos do sistema reprodutor, feminino e masculino.

(Nota de campo n.º 7, 15/04/2015)

A partir do segundo bloco de quarenta e cinco minutos, foi mais difícil captar a atenção dos alunos e mantê-los motivados e envolvidos nas atividades. Avancei projetando imagens que explorei em grande grupo. O objetivo era orientar os alunos numa abordagem séria das diferenças dos órgãos sexuais externos femininos e masculinos. Seguiu-se a realização da tarefa três, individualmente. Para além de uma breve abordagem às funções dos órgãos, enriqueci esta atividade de distinção introduzindo os conceitos de caracteres sexuais primários e secundários. Após explicar que existem diferenças anatómicas e fisiológicas relacionadas com os órgãos e as suas funções, lembrei que existem outros que são comuns aos dois sexos e, através da realização da tarefa quatro “Somos iguais por fora e por dentro”, explorei melhor esta ideia. Especificamente, sob o ponto de vista da compreensão na leitura, esta tarefa implicava a associação de cada frase da coluna com o sexo, masculino (M), feminino (F) ou ambos (A) pela constante ativação dos conhecimentos lembrados e

adquiridos na aula. A correção foi realizada em grande grupo, com o contributo de todos os alunos solicitados aleatoriamente. Como finalização da leção do conteúdo, os alunos legendaram cada um dos diagramas dos aparelhos feminino e masculino, conforme mostra a tarefa cinco. Fizemos a correção em grande grupo e chamei a atenção para o facto de o diagrama do aparelho reprodutor feminino contemplar a legendagem da uretra, que é parte integrante do aparelho urinário. Por momentos julguei ter sido confuso e repetitivo para os alunos, o facto de ter solicitado a legendagem da uretra, no entanto, “a abordagem de uma mesma noção várias vezes não significa repetição” (ME, 2007, p. 187). Concretamente, neste caso, fi-lo com consciência uma vez que em intervenções anteriores, referentes ao ensino do sistema excretor feminino, apercebi-me de que os alunos consideravam que a uretra e a vagina eram o mesmo órgão. No decorrer de todas as aulas, e desta em particular, tive o cuidado de apelar à utilização da terminologia científica o que nem sempre foi fácil tendo em consideração o tema da aula e, especialmente, os comportamentos destes alunos. Optei por lecionar o conteúdo complementando o que pedem os documentos oficiais com uma abordagem fundamentada na Educação Sexual. Para esta aula e para as que se seguiram, na leção deste subdomínio, realizei variadas pesquisas na perspectiva de fornecer aos alunos uma vasta informação que julguei ser útil e urgente, sempre na tentativa de colmatar alguns comportamentos de risco. Finalizei a leção com a correção da tarefa 2 em grande grupo. Numa próxima oportunidade irei proceder à correção imediatamente após a realização da tarefa uma vez que o objetivo de proporcionar aos alunos um papel ativo na resolução dos seus conflitos cognitivos não se viu cumprido como desejava, tendo em vista a pretendida (re)construção das suas aprendizagens. No dizer de Gama (2011), “para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores. A toda a hora a Poesia nos visita” (p. 82). O trabalho que desenvolvi neste contexto, bastante complexo e difícil, permitiu-me compreender as sábias palavras do autor.

2.4. O contexto na disciplina de Matemática no 2.º CEB

Integrei-me, neste contexto, enquanto decorriam as intervenções de PP e quando iniciei as intervenções já estava familiarizada com os alunos, assim como com algumas das suas dinâmicas. Fomos acolhidas nesta turma de 5.º ano, constituída por vinte e um alunos, dos quais seis eram do sexo feminino e quinze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos. A turma continha três alunos repetentes, dois alunos tinham NEE e oito usufruíam de AE. Era um grupo heterogéneo, havendo alguns alunos com bom aproveitamento, mas outros manifestavam muitas dificuldades. Apesar de conversarem e de se distraírem facilmente, eram empenhados e gostavam de aprender. A sala de aula era

ampla e luminosa. Mais uma vez deparei-me com uma organização das carteiras em filas horizontais, em que os alunos se sentavam lado a lado e era bastante difícil aceder a todos. Esta organização espacial impossibilitava a livre circulação na sala, condicionando a supervisão dos cadernos, a organização dos registos e a realização de correções. Não concordava com esta disposição espacial e apesar de ter de a manter, foi-me concedida a possibilidade de, esporadicamente, a reorganizar de modo a podermos trabalhar em grupos, por exemplo. Mudar, ainda que pontualmente, a disposição das mesas de trabalho foi uma mais-valia uma vez que pretendia promover interações construtivas entre os alunos, para que estes pudessem construir e ajudar a construir o conhecimento, entre si. Não constatei diferenciação pedagógica na lecionação dos conteúdos, mas verifiquei-a nos testes de avaliação. Considero que no decorrer das aulas as atividades deviam ser correspondentes às reais necessidades dos alunos e não somente os testes de avaliação. Mais uma vez senti a pressão da necessidade de “avançar no programa” como justificação para se evitarem tarefas de exploração e a promoção de discussão e debates.

2.4.1. A minha PES em Matemática no 2.º CEB

Ao longo das intervenções tentei desenvolver com os alunos um trabalho que permitisse cumprir as finalidades essenciais apontadas ao ensino da matemática, por Ponte, Serrazina, Guimarães, Brenda, Guimarães, Sousa, Menezes, Martins e Oliveira (2007), no PMEB. Não esqueço as palavras de Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008), nomeadamente, sobre a ligação da “matemática à vida real (dado que) permite realçar a sua importância no desenvolvimento da sociedade atual, quer do ponto de vista científico, quer social” (p. 38). Pretendia criar momentos em que os alunos desenvolvessem as capacidades da ordem “do saber”, do “saber-fazer” (...) (e) do “saber porquê” (Ponte, Serrazina, Guimarães, Brenda, Guimarães, Sousa, Menezes, Martins e Oliveira, 2007, p. 4). Procurei utilizar os materiais mais indicados de acordo com os alunos e os objetivos traçados para cada aula. Houve momentos em que privilegiei o uso do manual escolar, noutros momentos usei materiais curriculares que, segundo Blanco (1994, citado por Pires, 2005), são “todos aqueles ‘artefactos’, impressos ou não, cuja função é a de servir como veículos para ensinar e aprender algo, que são utilizados no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e, portanto, de uso nas aulas” (p. 68). Efetivamente, considero que o uso dos materiais curriculares no processo de ensino e aprendizagem da matemática é positivo, uma vez que, para além de serem “ajudas importantes e fundamentais nas aprendizagens iniciais” (Cajaraville (1994); Pires (1995); Ponte e Serrazina (2000); Serrazina e Oliveira (2002),

citados por Pires, 2005, p. 75), são igualmente auxiliares do trabalho do professor, no que respeita à planificação, lecionação e posterior reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Na tentativa de melhorar as capacidades de comunicação dos alunos, em matemática, optei por proporcionar-lhes alguns momentos de trabalho em grupos (heterogéneos), com vista à realização de tarefas exploratórias, por exemplo. Considero que, para além das potencialidades reconhecidas à organização dos grupos, tendo em conta a heterogeneidade de desenvolvimento dos seus elementos constituintes, a interação entre si, a partilha de opiniões, a justificação de opções e linhas de trabalho a seguir, entre outras, promovem o desenvolvimento das habilidades comunicativas (Menezes, 2003; Pires, 2005). Convidei os alunos à participação, em cada aula, por vários motivos, mas especialmente para os encorajar na partilha quer do saber, quer das suas dúvidas. Na resolução e correção das tarefas estimei a partilha de raciocínios também para evidenciar a “ligação entre [o] pensamento e [a] ação [uma vez que a partilha permite] a aprendizagem de excelência” (Sá, 2012, p. 365). Foram, contudo, vários os momentos em que verifiquei a dificuldade de alguns alunos em partilhar as suas dúvidas, impossibilitando-nos de crescermos e aprendermos conjuntamente. Com a exceção de sete alunos, os restantes coíbiam-se de participar. Para além de manifestarem dificuldades na compreensão dos enunciados, exibiam outras dificuldades e a verbalização de raciocínios matemáticos era igualmente uma das suas fragilidades.

Devido à natureza da matemática e tendo em conta as características de todos os intervenientes, julgo que as aulas dinâmicas e de partilha potenciaram vários momentos interessantes. No entanto, constatei o quão difícil é comunicar em sala de aula dado que a comunicação de qualidade “remete para dialogar e discutir, o que nem sempre é fácil de dinamizar dado que o professor, sem descurar a liderança, precisa de harmonizar diferentes vozes e estabelecer equilíbrios entre contributos diversos” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p. 128). Sendo efetivamente um processo complexo, nos momentos de ensino e aprendizagem, todos os intervenientes têm oportunidade de evoluir e desenvolver-se. Assim, segundo Veloso, Rocha, Santos, Serrazina e Nápoles (2006) também “os professores de Matemática devem desenvolver, desde a sua formação inicial, e possuir um leque alargado de capacidades em diferentes domínios” (citado por Pires e Martins, 2008, p. 418). Concordando com estas afirmações, procurei agir de acordo com esta linha de pensamento.

O facto de estes alunos terem dificuldades na disciplina de Português, nomeadamente, na compreensão dos enunciados gerou variados momentos em que constatei que não basta saber, por exemplo, “multiplicar de forma eficaz e precisa” se não soubermos “identificar as situações que exigem multiplicação” (NCTM, 2007, p. 212). Deste modo, esforcei-me por

proporcionar aos alunos momentos que desenvolvessem a “capacidade para (...) identificar e compreender o papel da matemática no seu mundo, de modo a realizar juízos matemáticos bem fundamentados e participar na matemática, procurando responder aos desafios e necessidades” (OCDE, 1999, p. 41). Preocupei-me, também, com o trabalho individual dos alunos fora da sala de aula tal como nos demais contextos e, sob o ponto de vista dos trabalhos a realizarem em casa, estes alunos realizavam-nos na grande maioria das vezes. Valorizei o seu empenho, no entanto, considero serem ainda mais louváveis os momentos em que, sem ter pedido, os alunos realizavam tarefas em casa e, tendo dúvidas, me pediam auxílio na sala de aula.

Ao longo da PES fui desenvolvendo a capacidade de reflexão sobre o trabalho que planificava e o que de facto acontecia em sala de aula. Considero que os momentos de reflexão individual, bem como com PP, PC4 e PS me ajudaram a perceber momentos menos bons, a corrigir alguns modos de agir e a compreender melhor o verdadeiro trabalho do professor de matemática, em sala de aula.

2.4.2. As experiências de ensino e de aprendizagem – relato reflexivo

Para dar continuidade ao estudo do tema “Geometria” e ao tópico matemático “Perímetros e áreas” fiz inúmeras pesquisas na tentativa de promover uma aula dinâmica. Não pretendia mais uma aula de resolução de exercícios, uma vez que já havia realizado inúmeras tarefas do manual escolar e de fichas e continuava a aperceber-me de que alguns alunos manifestavam dificuldades. Optei por seleccionar a tarefa Nasceu uma nova aldeia “Amabran” (anexo O) pois chamou-me particularmente a atenção as capacidades transversais necessárias à sua realização, especialmente as relacionadas com o raciocínio e a comunicação matemáticos. De acordo com Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008), “é necessário propor-lhes (aos alunos) experiências diversificadas que permitam desenvolver as suas capacidades de resolução de problemas” (p. 13), assim como de todas as capacidades transversais que lhe estão implícitas. A realização desta tarefa requeria o domínio de alguns conhecimentos prévios e implicava os seguintes tópicos matemáticos:

- (i) polígonos regulares e irregulares e (ii) equivalência de figuras planas. Optei por realizar esta atividade, uma vez que a considerei rica pela diversidade de aprendizagens que proporciona, nomeadamente, (a) determinar o perímetro de polígonos regulares e irregulares; (b) resolver problemas envolvendo perímetros e áreas de polígonos; (c) compreender a noção de equivalência de figuras planas e distinguir figuras equivalentes e figuras congruentes; (d) calcular a área e o perímetro de figuras planas simples; (e) identificar os dados, as condições e o objetivo do problema; (f) conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados; (g) averiguar a possibilidade de abordagens diversificadas para a resolução de um problema; (h) explicar e justificar os processos,

resultados e ideias matemáticos, recorrendo a exemplos e contraexemplos; (i) interpretar a informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas; (j) representar informação e ideias matemáticas de diversas formas; (k) exprimir ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, usando a notação, simbologia e vocabulário próprios; e (l) discutir resultados, processos e ideias matemáticos (NPMATEB, 2008/09).

Planifiquei a distribuição do tempo da aula por 3 fases (fase 1 – 20 minutos; fase 2 – 30 minutos e fase 3 – 30 minutos) e, em cada fase, os alunos trabalharam em pares, seguindo-se o confronto das diferentes propostas de resolução, bem como a sistematização de conceitos e o esclarecimento de dúvidas, em grande grupo. Optei por solicitar a ajuda de PC4 no momento em que planifiquei a formação das díades de trabalho, uma vez que pretendia formar pares com diferentes níveis de desenvolvimento para que os mais capazes auxiliassem os alunos com maiores dificuldades. Concretamente, na intervenção, não cumpri exatamente o que planifiquei, pois, as interações entre todos conduziram-me a outro modo de agir.

Iniciei a aula com a habitual escrita do sumário no quadro seguida do seu registo pelos alunos, nos respetivos cadernos, enquanto conversávamos em grande grupo. O modo como se expressavam, o tempo que demoravam a registar o sumário, entre outras coisas, permitiam-me perceber alguns estados de espírito, o que achava importante. Feitas as díades distribuí a atividade por todos os alunos. Na aula, PC4 formou par com o nosso aluno com NEE aproveitando para estimular a sua aprendizagem de um modo mais individualizado. A realização da tarefa iria ocupar toda a aula e preferi ler o enunciado para poupar algum tempo, sabendo, também, que uma boa leitura modelar ajudá-los-ia na compreensão do enunciado ouvido (e lido). Terminada a leitura fomentei um breve diálogo na tentativa de perceber se todos tinham compreendido a mensagem ouvida. Prontamente partilharam comigo e com a turma, o seguinte:

Mateus: Até parece que estou na casa do meu avô porque ele é que anda sempre a falar nestas coisas dos terrenos. Até anda chateado com o vizinho.

Mariana: Lá na aldeia da minha mãe um senhor zangou-se tanto que até veio a polícia e o tribunal.

PE: Vamos pensar, agora, no que me parece ser mais importante, o que devemos fazer para resolvermos esta tarefa? O que temos de descobrir?

(Nota de campo n.º 7, 24/04/15)

Considero que o facto de esta tarefa abordar uma situação quotidiana como a vedação de terrenos transportou os alunos para questões de que ouvem falar, no seu contexto familiar. Para além de promover algum alvoroço gerou, também, motivação devido à “familiarização” dos alunos com a situação retratada revelando-se uma mais-valia no seu envolvimento na

realização da tarefa. Acerca deste tópico, Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Graça Martins e Oliveira (2007) referem que

as situações a propor aos alunos, tanto numa fase de exploração de um conceito como na fase de consolidação e aprofundamento, devem envolver contextos matemáticos e não matemáticos e incluir outras áreas do saber e situações do quotidiano dos alunos. É importante que essas situações sejam apresentadas de modo realista e sem artificialidade, permitindo capitalizar o conhecimento prévio dos alunos (p. 9).

Para além da “capitalização do conhecimento prévio” poupei algum tempo na explicação dos contextos da tarefa, eventualmente desconhecidos. Nesta fase, especialmente supervisionei o trabalho dos diferentes grupos, questionando-os na tentativa de os levar a avaliar o seu próprio trabalho e a verificarem a adequação e a plausibilidade do procedimento que escolheram seguir. Foram poucos os alunos que, de modo autónomo, sublinharam o enunciado e tomaram notas. Constatei que, infelizmente, não estavam acostumados a identificar e “conhecer o objetivo final da tarefa; ler sequencialmente cada etapa das instruções; realizar sequencialmente cada etapa; reler cada etapa sempre que houver dúvidas; [e] no final, verificar se foi cumprido o objetivo visado” (Sim-Sim, 2007, p. 65). Elucidei os alunos de que tinham vinte minutos para realizarem a fase 1 da tarefa, lembrando-os também de que deviam trabalhar em parceria com o seu par. Enquanto controlava meticulosamente o tempo, circulei pela sala na tentativa de estimular o trabalho dos alunos e de os questionar sem, no entanto, lhes fornecer a resposta. Constatei que dos dez grupos de trabalho apenas dois grupos relacionaram, com alguma rapidez, a vedação do terreno com o seu perímetro.

PE: Consegues explicar melhor, Catarina?

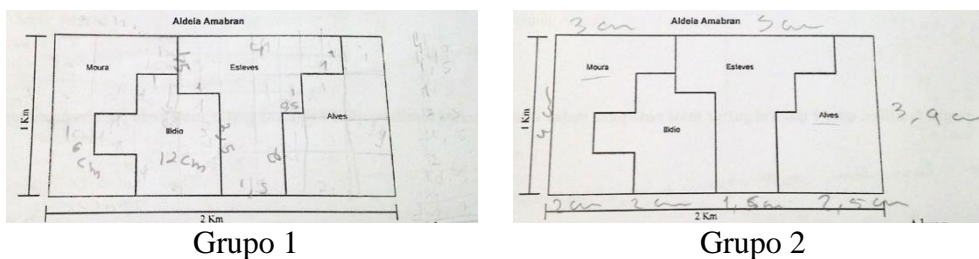
Catarina: É fácil, professora. Então os senhores querem vedar o terreno e se querem vedar, querem pôr qualquer coisa em toda a volta, logo, se eu e o Bernardo descobrirmos o perímetro é como se estivéssemos a vedar a figura.

Bernardo: Mas aqui diz que os terrenos têm a mesma área, não fala nada sobre os perímetros.

Catarina: Tem calma, Bernardo. Pensa comigo e vai ao caderno ver o que escrevemos sobre figuras equivalentes. *(Nota de campo n.º 13, 24/04/2015)*

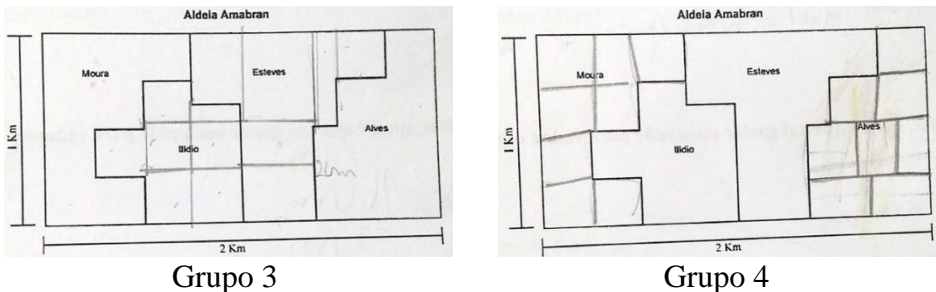
Sem fazerem esta associação, outros grupos, tentaram descobrir a melhor forma para calcularem o perímetro da figura. Houve um grupo que com o auxílio da régua dividiu o terreno do senhor Moura em quadrados iguais. Feliz pela escolha desta estratégia de resolução, elogiei o seu trabalho e apercebi-me de que os grupos em volta também começaram a usar a régua. Alguns alunos sabiam que a deviam usar, mas não conseguiram compreender o motivo. A tarefa gerou algum barulho, provocado pela partilha de ideias entre as díades, assim como entre grupos. Esta turma tinha um conjunto de alunos que trabalhava muito bem juntos e que se ajudava, mesmo que não fizessem parte do mesmo

grupo de trabalho. Havia, no entanto, um aluno que não trabalhava bem com nenhum outro colega e numa situação de trabalho a pares facilmente persuadia o par para não trabalhar, distraindo-o. Nesta aula, solicitei à minha colega do PP a sua supervisão a este grupo, o que foi um fator fundamental para permitir o bom desenrolar do nosso trabalho e de todos os alunos. Fomo-nos confrontando com resoluções diferentes e estávamos com ótimas expectativas relativamente aos momentos que se seguiam. Importa referir que, enquanto os alunos se dedicavam à resolução desta primeira fase, desenhei no quadro preto os terrenos tal como mostra o enunciado. Esgotado o tempo, passei à partilha de resoluções em grande grupo com base num diálogo orientado, verifiquei que quase todos os grupos relacionaram, sem sucesso, as medidas de comprimento (2 km) e de largura (1 km) da figura tentando fazer equivaler essas medidas à imagem fornecida, como mostram as duas figuras seguintes.



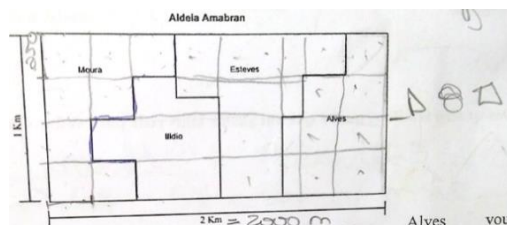
Grupo 1
Grupo 2
Figura 2 – Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelos grupos 1 e 2.

Fui-me apercebendo, nesta e noutras disciplinas, de que a maioria dos alunos não concede a atenção devida ao momento de “apreciar a plausibilidade dos resultados obtidos e a adequação ao contexto das soluções a que chegam” (Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Graça Martins & Oliveira, 2007, p. 5). Alguns alunos usaram a régua sem a devida exatidão e embora esteja patente uma alusão à noção de figura equivalente, pela pavimentação dos terrenos usando o mesmo número de quadrados, os alunos não respeitaram as dimensões do quadrado enquanto unidade de medida da pavimentação. Para além disso, a primeira tentativa de resolução não recaiu nos terrenos indicados no enunciado (o que traduz défices significativos na leitura dos enunciados).



Grupo 3
Grupo 4
Figura 3 – Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelos grupos 3 e 4.

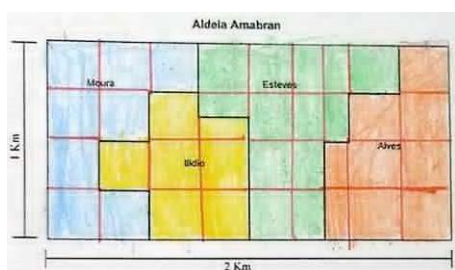
Outros alunos pavimentaram os terrenos, em questão, com quadrados de dimensões pouco rigorosas e, apesar de referirem que nos dois terrenos cabiam oito quadrados, uma análise mais cuidada levou-nos a questionar a pavimentação dos restantes dois terrenos (Ilídio e Esteves).



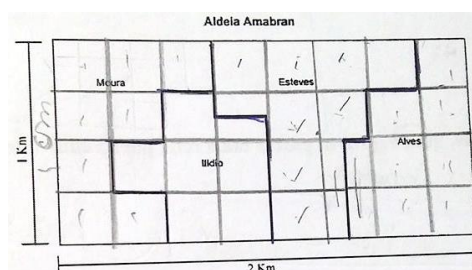
Grupo 5

Figura 4 – Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelo grupo 5.

Houve, também, quem dividisse o terreno do senhor Moura em oito quadrados com iguais dimensões e o do senhor Alves em sete quadrados iguais e dois meios quadrados, ou seja, num total de oito. Estes alunos conseguiram resolver a tarefa até este ponto, disseram ainda que achavam que o senhor Alves não devia aceitar o negócio, no entanto, não apresentaram os cálculos que justificavam a sua resposta, por escrito ou oralmente.



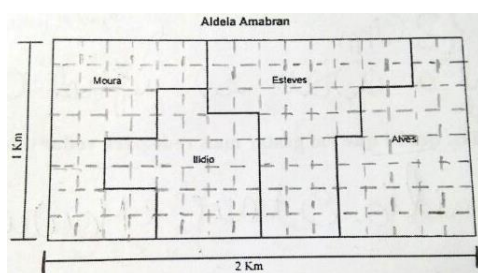
Grupo 6



Grupo 7

Figura 5 – Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelos grupos 6 e 7.

O grupo 8 dividiu toda a figura de duas formas diferentes, como mostra a figura seguinte:



Grupo 8

Figura 6 – Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelo grupo 8.

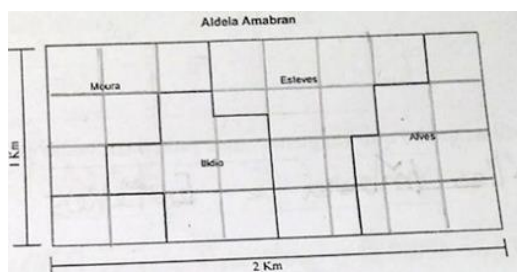
Área:

- Moura – 32 quadrados
- Ilídio – 26 quadrados
- Esteves – 38 quadrados
- Alves - 32 quadrados

Apesar de não terem apresentado os cálculos “porque o tempo se gastou todo a desenhar os quadrinhos pequenos e a pensar” (nota de campo n.º 15, 24/04/2015), estes alunos explicaram à turma que o senhor Alves ficava prejudicado,

se distribuirmos 1000 metros pelos oito quadradinhos obtemos 125 metros como medida de lado de cada um desses mesmos quadrados. Depois, é só fazer as contas e vemos que o 125 se repete 32 vezes, então o senhor Moura ia precisar de 4000 metros de rede. Se fizermos a mesma coisa no terreno do senhor Alves percebemos que só precisa de 3250 metros de rede porque o 125 repete-se 26 vezes.

(Nota de campo n.º 17, 24/04/2015)



Área
 Ilídio – 6,5 quadrados
 Esteves – 9,5 quadrados
 Alves – 8 quadrados
 Moura – 8 quadrados

Grupo 9

Figura 7 – Resolução da fase 1 da tarefa 1 pelo grupo 9.

Através de cálculos, os alunos explicaram que se dividissem a largura por quatro, o quadrado usado como unidade de pavimentação teria 250 metros de medida de lado. Depois bastava contar quantas vezes esta medida se repetia em cada um dos casos. O perímetro do terreno do senhor Moura era igual a $16 \times 250 = 4000$ m e o do senhor Alves era igual a $13 \times 250 = 3250$ m. Com uma diferença de 750 metros entre os dois perímetros, o senhor Alves ficaria prejudicado. Sem dificuldades em comunicar e em entender os colegas, uma aluna comentou o seguinte:

Camila: Os grupos 8 e 9 fizeram exatamente a mesma coisa, só que usaram uma unidade de medida diferente.

PE: Diferente. Como assim?

Camila: Se dividirmos 250 por dois o resultado é 125. O grupo 8 usou 128 quadradinhos pois em cada quadrado do grupo 9, cabem 4 quadradinhos do grupo 8.

(Nota de campo n.º 21, 24/04/2015)

O grupo 10 também dividiu a figura em 32 quadrados, no entanto, mediu com a régua o lado do quadrado usado como unidade de pavimentação e somou a respetiva medida. No caso do senhor Moura somou-a dezasseis vezes, obtendo um perímetro igual a 16 cm. Repetiu o procedimento no terreno do senhor Alves e obteve um perímetro igual a 13 cm, havendo uma diferença de 3 cm entre os perímetros. Como o total da despesa ia ser dividido e pago pelos dois proprietários, o dono do terreno com menor perímetro ia ficar prejudicado, ou seja, o senhor Alves. No seguimento da explicação destes grupos, a Catarina partilhou com os colegas o que já nos havia dito (recorde-se a nota de campo n.º 13, 24/04/2015) e aproveitei para relembrar, em grande grupo, a noção de perímetro como sendo “a soma das medidas dos comprimentos dos lados” (nota de campo n.º 25, 24/04/2015) e de área como sendo “a pavimentação da superfície de uma determinada figura” (nota de campo n.º 26, 24/04/2015). Comprovando, uma vez mais, que as figuras equivalentes podem ter (ou não) o

mesmo perímetro, os alunos recordaram o que tínhamos abordado relativamente às figuras equivalentes nas aulas anteriores, nomeadamente, na aula em que usaram o Tangram (22/04/2015). Estrategicamente, a resposta à fase 2 (questões 2, 3 e 4) desta atividade realizou-se a partir do trabalho elaborado pelo grupo 9 e, através do questionamento dirigido a todos os grupos verificamos o seguinte:

- ✓ os terrenos das famílias Moura e Alves têm 8 quadrados de área;
- ✓ o terreno da família Esteves tem a maior área, ou seja, 9,5 quadrados;
- ✓ o terreno do senhor Ilídio tem a menor área, ou seja, 6,5 quadrados;
- ✓ os terrenos das famílias Moura e Esteves têm 4000 m de perímetro ($16 \times 250 = 4000$);
- ✓ o terreno da família Alves tem 3250 m de perímetro ($13 \times 250 = 3250$ m);
- ✓ o terreno do senhor Ilídio tem 3000 m de perímetro ($12 \times 250 = 3000$);
- ✓ os terrenos com a mesma área têm (podem ter) perímetro diferente;
- ✓ terrenos com o mesmo perímetro têm (podem ter) áreas diferentes.

(Nota de campo n.º 28, 24/04/2015)

Em grande grupo elaboramos, ainda, as seguintes conclusões que permitiram rever o que fora trabalhado na aula anterior, a propósito das figuras equivalentes e congruentes:

- ✓ as figuras são equivalentes quando têm a mesma área.
- ✓ as figuras são congruentes quando têm a mesma área; a mesma forma; as mesmas dimensões; e sobrepõem-se ponto por ponto. *(Nota de campo n.º 29, 24/04/2015)*

Seguidamente, li o enunciado da fase 3 e, conversando com os alunos, tentei perceber que informações haviam retido. A realização desta última tarefa decorreu em grande grupo, contrariamente ao que tinha planificado. Nem sempre consegui controlar o tempo gasto no confronto entre as ideias, pelo que a planificação não foi cumprida no que se refere à gestão do tempo, todavia considero ter sido muito vantajosa a estratégia de deixar os alunos procurarem a solução dos problemas colocados. Ter-lhes dado tempo para confrontarem as suas propostas de resolução e dialogarem sobre os processos matemáticos que usaram foi também algo que considero muito positivo. Apesar desta forma de aprendizagem requerer sempre tempo é, seguramente, muito mais eficaz em termos de aprendizagem. Enquanto questionei os alunos registei os dados, no quadro, e esta foi uma preocupação minha em todas as intervenções. Acredito que o seu claro registo ajuda o aluno a distinguir as ideias principais das acessórias, facilita na escolha do procedimento a seguir, orienta no decorrer da sua aplicação e ajuda a desenvolver a capacidade de compreensão do enunciado. Seguidamente, questionei os alunos sobre o preço de 1m de rede.

João: Se não soubermos o preço de 1m de rede, como é que podemos saber o resto?

PE: Muito bem observado, João. Mas o que devemos fazer?

PC: Oiçam bem o João que me parece andar a estudar mais.

João: Já sabemos o perímetro do terreno do senhor Moura ($P = 4000m$), se dividirmos o total de dinheiro pago por ele (10 000 €) pelo total de m do perímetro do seu terreno descobrimos quanto pagou por 1m de rede.

(Nota de campo n.º 29, 24/04/2015)

Já no quadro, o João resolveu o algoritmo da divisão sem dificuldades e provou que a rede custava 2,5€ / m. Seguidamente descobriu a poupança do senhor Alves com base no seguinte cálculo:

$$\begin{aligned} PA &= 3250 \text{ m} \\ \text{total } \text{€} &= 2,5 \times 3250 \\ &= 8125 \text{ €} \\ \text{Diferença} &= 10\,000 - 8\,125 = 1875 \text{ €} \end{aligned}$$

↓
Poupança

Figura 8 – Resolução da fase 3 da tarefa por um aluno.

Podíamos descobrir o valor da poupança de outras formas, assim convidei os alunos a pensar sobre o assunto. A partir da aplicação da propriedade distributiva da multiplicação em relação à subtração, a Inês demonstrou aos colegas que a poupança era efetivamente de 1875 € e o Bernardo optou por descobrir a diferença entre os perímetros, à qual multiplicou o valor de 1m de rede obtendo, mais uma vez, uma poupança de 1875 €.

Da realização desta atividade destaco alguns momentos menos positivos. Apesar de os alunos não estarem habituados a realizar este tipo de atividades, acabaram por trabalhar com empenho – o que é uma vantagem. Não foi fácil controlar o tempo e o facto de, num determinado momento, ter de agilizar a realização da atividade, levou-me a pensar que algumas das aprendizagens visadas se iriam perder, no entanto, não podia continuar a explorar a atividade na aula seguinte. Não concordo com esta prática e acredito que às vezes “menos é mais”, ou seja, um problema bem trabalhado promove mais aprendizagens do que a realização mecânica de uma série de exercícios (Ponte, Oliveira, Cunha & Segurado, 1998). As intervenções dos alunos foram, de um modo geral, ricas, mas houve momentos em que se tornou evidente que

os professores necessitam (efetivamente) de ter “paciência” para perceber o sentido das ideias matemáticas dos alunos, precisam de visualizar os tópicos que ensinam numa “rede alargada de conceitos inter-relacionados” e saber onde situar dentro dessa rede as tarefas que destinam aos alunos e as ideias que essas tarefas suscitam (CBMS, 2001, citado por Pires & Martins, 2010, p. 418).

Houve, também, alunos que não se sentiram à vontade em participar. Mesmo quando convidados por PC4, que habilmente os motivava, tiveram alguma dificuldade em se envolver na realização da tarefa. Este facto levou-me a pensar que há alunos que não se sentem à vontade em partilhar pensamentos em grande grupo (Pires & Martins, 2010). Por outro lado, julgo que este problema pode não ter suscitado o interesse devido a estes alunos que, não se sentindo desafiados, acomodaram-se. Ou então, seria o problema demasiadamente difícil? Constatei que não conseguiram resolver, de modo autónomo, as

tarefas. Numa próxima oportunidade tentarei solucionar este tipo de situações propondo outras tarefas uma vez que acredito que o processo de ensino e aprendizagem deve ir ao encontro das reais necessidades dos alunos e ser individualizado, sempre que possível. Gerou-se, igualmente, algum barulho que associei à partilha de pontos de vista uma vez que a tarefa requeria a troca de ideias e o debate. Apesar do constrangimento causado pelo burburinho inerente a uma aprendizagem cooperativa, segundo Lopes e Silva (2009), esta

contribui para a aquisição de competências socioafetivas, como saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros (pp. 18-19).

Como fatores positivos destaco os momentos em que os alunos exprimiram os seus raciocínios e os discutiram com os seus colegas, os momentos em que vi o par mais capaz orientar o colega e a naturalidade com que pares se ajudaram entre si. Efetivamente, “as interações aluno – aluno numa aula de investigação, de trabalho de projeto ou de resolução de problemas em grupo, são potencialmente mais ricas do que numa aula organizada de uma forma tradicional” (Alro & Skovsmose, 2002; Ponte, Oliveira, Cunha & Segurado, 1998; Siegel & Barosi, 1996; Yackel & Cobb, 1998, citado por Martinho & Ponte, 2005, p. 3). Considero que em todos os contextos de intervenção “a criação de hábitos de leitura poderá proporcionar atitudes de persistência no trabalho de leitura, no conhecimento de uma gama mais diversificada de vocabulário no desenvolvimento da comunicação oral e escrita, bem como na interpretação/compreensão de enunciados matemáticos” (Costa & Fonseca, 2009, p. 9) e revelava-se uma mais-valia. No dizer de Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008),

a resolução de problemas permite aprender de uma forma ativa, ajudar os alunos a construírem conhecimento matemático novo e também testar os seus conhecimentos sobre os diversos temas de ensino. O professor deve selecionar problemas relacionados com tópicos de Matemática do programa, com o nível dos alunos e com os objetivos pretendidos e estabelecer o tipo de trabalho adequado – individual ou colaborativo – de modo a proporcionar-lhes confiança nas suas possibilidades (p. 33).

Consciente da pertinência destas asserções, regressei a casa, após esta aula, com a noção clara de que é muito gratificante ser professor, apesar de todas as vicissitudes.

2.5. O contexto na disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Fomos acolhidas, no decorrer do 3.º período, por um grupo de dezoito crianças, formado por igual número de alunos de sexo feminino e masculino. Havia três alunos repetentes, pelo que as suas idades se situavam entre os dez e os treze anos. Doze destes alunos usufruíam de AE em algumas áreas e oito beneficiavam do Plano de Acompanhamento Pedagógico

Individual (PAPI). No entanto, apesar de todo o apoio que a escola lhes concedia, o seu rendimento escolar era fraco. Comportavam-se idoneamente, mas não eram participativos nem gostavam de frequentar a escola. No que respeita ao ambiente relacional desenvolvido entre os intervenientes, não tive oportunidade de explorar este contexto como fiz noutros que a PES me permitiu conhecer, uma vez que nesta escola apenas intervimos na disciplina de HGP. Relativamente ao espaço pedagógico encaro-o como

um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contido por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso dizemos que o ambiente «fala», transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (Forneiro, 2008, p. 232).

Estava consciente de que independentemente das características das infraestruturas e da sua organização, qualquer processo de ensino e aprendizagem implicava apropriar-me “reflexiva y emocionalmente de los espacios y convertir los escenarios que nos prestan las instituciones en «buenos» y ¿por qué no? - «bellos» lugares de trabajo, en sítios adecuados para enseñar y aprender” (Augustowsky, 2005, p. 16). No decorrer das intervenções, constatei que a organização do espaço em sala de aula não era a mais adequada nem tive oportunidade de o reorganizar. Fiz, todavia, o que foi possível para proporcionar aos nossos alunos bons momentos de trabalho. Propus-me orientar os alunos ao entendimento de que efetivamente “o ser humano não é apenas um ator no papel que o seu tempo e espaço lhe destinaram, é agente, é um dos fazedores do seu próprio tempo e, por tal, a História-ciência deve reconhecer-lhe relevância” (Barca & Gago, 2004, p. 30). No entanto, neste contexto senti algumas dificuldades em motivar e captar o interesse e a atenção dos alunos que diziam não gostar da disciplina de História e Geografia de Portugal.

2.5.1. A minha PES em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Dei início à prática pretendendo demarcar-me daquilo que fora o meu processo de ensino e aprendizagem da História quando, em criança, frequentei o ensino básico, uma vez que experienciei aulas marcadamente expositivas onde o manual escolar era o único recurso adotado. Não sendo apologista deste tipo de práticas pedagógicas, procurei alternativas e corroborei a minha linha de pensamento nas palavras de Roldão (1999). A autora refere que o processo de ensino e aprendizagem da História não deve

ser uma passagem enciclopédica de conhecimentos, cronologicamente exaustivos e sequenciados sem interrupção, ou porque constitua uma espécie de reduto formador de futuros historiadores, mas porque deverá antes e tão só servir aos cidadãos como instrumento de cultura numa sociedade cada vez mais estratificada pelo acesso ao conhecimento - e pela capacidade de o gerir, de o interligar e de o usar (p. 11).

Tencionava, assim, construir as intervenções com momentos dinâmicos de pesquisa e de análise de documentos (iconográficos, vídeos, textos de autor, entre outros) atribuindo ao aluno um papel mais ativo e fomentando um necessário sentido crítico no estudo dos factos históricos. No entanto, no decorrer da prática testemunhei como o contexto é verdadeiramente decisório e condicionador no planeamento dos acontecimentos educativo-pedagógicos. Não fui capaz de conduzir este grupo à “valorização da dimensão investigativa e à abordagem estruturalista e construtiva do conhecimento histórico” (Roldão, 1999, p. 2) ainda que necessariamente complementada com momentos de exposição e de transmissão dos conteúdos. Consciente de que os alunos não manifestavam apreço pela disciplina, nem lhe reconheciam utilidade, pretendia levá-los a compreendê-la como uma disciplina que

permite aos indivíduos e às sociedades situar-se e conhecer-se, situando e conhecendo outros. (memória, pertença e reconhecimento do outro); (...) contribui para o rigor e clareza da inteligibilidade do mundo, em todas as suas dimensões (interpretação e clarificação da mudança, da diferença e da permanência); (...) constitui um instrumento indispensável de cultura e uma metodologia única de análise reflexiva sobre o real e o devir (metodologia de questionamento e pesquisa de testemunhos, de fundamentação crítica das análises, de desconstrução e reconstrução permanente do conhecimento) (Roldão, 1999, p. 10).

Por considerar que podemos melhorar o futuro, aprendendo com o passado, julguei ser possível transmitir aos alunos a necessidade de buscarem “uma explicação científica da realidade [para] que se pudesse estabelecer uma predictabilidade [relativamente] ao futuro” (Barca & Gago, 2004) em prol do desenvolvimento. Todavia, reconheço que este objetivo não foi completamente atingido, seja pelo facto dos preconceitos dos alunos estarem muito enraizados, e o contexto educativo não favorecer a desvinculação a essas perceções, seja pela minha inexperiência para lidar com situações como a que me deparei. Em todas as intervenções segui cautelosamente as indicações dos documentos curriculares, assim como as orientações metodológicas de PC5 relativamente à exploração dos conteúdos, à escolha do tipo de atividades, bem como à complementação das abordagens propostas pelo manual. Na maioria das aulas predominaram metodologias expositivas e transmissivas. Embora acredite que o trabalho em grupos heterogéneos conduz os alunos a aprendizagens significativas a partir da cooperação entre todos os elementos dos grupos, a realização das atividades fez-se individualmente, e sempre de acordo com as indicações de PC5. Relembro que o tema de estudo recai sobre a compreensão na leitura. Sabendo que o Português, como língua materna, se “constitui um saber fundador” (Reis, *et al.*, 2009, p. 21) reconheço e realço que a sua aprendizagem se repercute, totalmente, em todas as disciplinas e em todas as aprendizagens que as crianças devem fazer. Julgo ser relevante desenvolver a compreensão de textos, nesta disciplina. Por esse motivo selecionei os seguintes momentos de ensino e aprendizagem,

uma vez que se demarcaram da minha prática habitual, ou seja, da exploração e interpretação dos textos e dos documentos iconográficos apresentados no manual escolar. Não desvalorizando a importância deste material, bem como, deste tipo de práticas, gostaria de ter tido a oportunidade de realizar atividades mais dinâmicas. Considero que o facto de intervir, neste contexto, no terceiro período não foi um fator positivo, uma vez que os alunos começavam a manifestar algum cansaço e desinteresse e PC5 via-se pressionado a “cumprir o programa”.

2.5.2. As experiências de ensino e de aprendizagem – relato reflexivo

Com o objetivo de dar continuidade ao estudo das causas e das consequências do problema sucessório português de 1383-1385, relacionando-o com a consolidação da independência portuguesa, optei por realizar uma atividade de inquérito. Lecionei o domínio – Portugal do século XIII ao século XVII, bem como o subdomínio Portugal nos séculos XIII e XIV de um modo mais dinâmico, envolvendo ativamente os alunos. A aula do dia 4 do mês de maio iniciou com o habitual registo do sumário, seguindo-se a mobilização do conteúdo abordado na aula anterior através do término da correção das questões da ficha de trabalho, em grande grupo. Constatei que os alunos tinham algumas dúvidas e reforcei a explicação do conteúdo. Ainda assim, esta incidência permitiu-me antever as possíveis dificuldades na realização da atividade que se seguia. Posto isto, distribuí por todos os alunos a atividade de inquérito – Portugal nos séculos XIII e XIV (anexo P). Distribuí o mesmo número de tiras pelos alunos, enquanto lhes expliquei que deviam ler os parágrafos e reorganizá-los. Prontamente os alunos abordaram-me sobre o facto de cada tira terminar com uma questão. Respondi que o segredo da atividade consistia na procura da resposta correta para cada uma das perguntas e elucidei-os da necessidade de conferir sentido ao texto, no momento de reorganizar as tiras. Alguns alunos manifestaram desagrado, pelo facto de terem de ler atentamente cada um dos parágrafos, tendo em consideração que perfaziam um total de onze e que consideravam dar demasiado trabalho. Contrariei a sua negatividade apelando ao sentido divertido da tarefa, pois todos seríamos um pouquinho Sherlock Holmes, na procura das respostas.

Concedi-lhes algum tempo para que realizassem a atividade com calma, compreendessem o sentido lógico e o encadeamento das ideias implícitas. Era importante que “quisessem compreender” o que estavam a fazer e ficassem orgulhosos de si por conseguirem fazê-lo, uma vez que foram variados os momentos em que senti que não faziam as tarefas nem respondiam aos estímulos fornecidos, simplesmente porque não queriam, ou não faziam esforço, dado o seu baixo nível de motivação intrínseca. Inicialmente pensei que,

devido ao fraco rendimento escolar e às dificuldades que manifestavam relativamente a esta disciplina, bem como em relação a PT, seria mais viável a realização da atividade a pares. Considero que se tivesse formado díades heterogéneas alguns alunos ter-se-iam “desenvencilhado” melhor na realização da atividade de inquérito. No entanto, como iria causar algum burburinho pelo confronto de ideias, fui aconselhada por PC5 a optar pelo trabalho individual. Sempre que foi necessário esclareci o sentido de alguns vocábulos apelando principalmente à sua clarificação através da análise da frase, fornecendo-lhes um significado ou uma paráfrase apenas quando não eram capazes de o fazer sozinhos, ou como forma de enriquecer e clarificar o sentido que tinham atribuído à palavra. Exatamente como procedia nas intervenções realizadas na disciplina de PT, em todas as outras áreas tentei desenvolver os diferentes tipos de compreensão, sempre que foi possível fazê-lo. A correção da atividade de inquérito foi realizada em grande grupo com recurso à leitura, feita em voz alta por vários alunos e, por vezes, por mim, para potenciar as suas capacidades leitoras e pareceu-me que a leitura modelar se revelou uma mais-valia atendendo à sua principal finalidade. O momento da correção foi, a meu ver, o mais interessante da aula uma vez que a organização das tiras não foi igual entre todos os alunos. Constatei as diferenças de resposta e esclareci que apenas uma solução era correta. Analisamos o sentido dos parágrafos, em grande grupo, para se confirmarem as opções corretas.

PE: O que responderam à questão – Qual o problema que se levantou após a morte de D. Fernando em 1383?

Pedro: Essa é muito fácil professora, a resposta é a primeira frase do parágrafo.
(Avançando na correção da tarefa)

PE: Porque deveria herdar o trono D. João I, Mestre de Avis?

Margarida: Já sei que respondi mal porque a resposta que dei era a resposta da pergunta anterior. Mas também já percebi.

Patrícia: Eu sei, professora! Foi porque ele era muito amigo e tinha ajudado e defendido o reino.
(Nota de campo n.º 6, 04/05/15)

Através do questionamento dinamizei e orientei os alunos na atribuição de sentido ao parágrafo lido. Verifiquei, igualmente, que a atividade ajudou a mobilizar os conhecimentos através da revisão e, a dada altura, pareceu-nos uma atividade marcadamente de reforço de aprendizagem dos tópicos estudados. Por considerar que os documentos oficiais da disciplina “para os três primeiros ciclos de escolaridade abrem as portas para a narração” (Barca & Gago, 2004, p. 30), terminei a aula solicitando aos alunos que escrevessem uma narrativa sobre D. Fernando (anexo Q). A realização desta atividade foi concluída em casa, por solicitação de PC5, devido à escassez do tempo letivo. Deste modo, não foi possível acompanhar a escrita das narrativas históricas em sala de aula. Numa próxima oportunidade,

acompanharei o processo de escrita das narrativas, pois a minha linha de pensamento vai ao encontro das palavras de Barca e Gago (2004), quando afirmam que

pela sua relação com o modo de fazer História (...) talvez o mais consciente em termos epistemológicos, justifica que a narrativa seja também produzida pelos alunos na aula (e não apenas em trabalho de casa), como forma de comunicarem os sentidos que vão construindo do passado (p. 37).

Julgo que seria muito vantajoso, para todos, se tivesse tido oportunidade de explorar e debater as diferentes narrativas históricas, em sala de aula. Concretamente, podia ter abordado a proximidade das narrativas com a realidade, ou o seu carácter divergente, uma vez que seriam o resultado da interpretação e da imaginação de cada aluno fomentando “o desenvolvimento de competências históricas” (Abrantes, 2001, s/p). Posto isto, a construção da narrativa histórica em torno do sucedido em 1383-1385, no nosso país, podia ser uma mais-valia para estes alunos que não gostavam da disciplina, pela possibilidade de se transportarem para a época, construindo e narrando a trama, caracterizando personagens conhecidas (D. Leonor, D. Beatriz, D. João I Mestre de Avis...) e inventando outras, dando sentido aos factos históricos e ao passado real (Barca & Gago, 2004). Constatei, na aula seguinte, que apenas seis alunos tinham realizado a tarefa de escrita em casa, referindo que o fizeram a partir da nossa atividade de inquérito.

PE: Em que te baseaste para escreveres a tua narrativa histórica?

Francisco: Nem sei o que isso é. Fui ao caderno e copieei o texto que nos deu.

Catarina: A professora disse-nos que era para contarmos a história de D. Fernando como se fôssemos o senhor. Disse que podíamos inventar, mas tínhamos de falar nas coisas importantes que aprendemos.

PE: Coisas importantes? Podes explicar melhor, Catarina?

Catarina: Só sei que se não fosse o Mestre de Avis, deixávamos de ser portugueses. Mas, não me peça o texto porque não o fiz. (*Nota de campo n.º 9, 04/05/15*)

Talvez porque não estavam acostumados a realizar tarefas deste género, os textos que produziram não estavam muito diferentes do texto da atividade que aliás os ajudou na preparação para o teste. No que respeita à capacidade de compreensão na leitura, esta atividade potenciou o desenvolvimento da compreensão literal, pelo necessário reconhecimento da sequência dos acontecimentos, dos detalhes, das relações de causa-efeito (Viana, *et al.*, 2010, p 15). Relativamente à compreensão inferencial esta foi desenvolvida essencialmente pela necessidade de dedução e de formulação de hipóteses para dar continuidade ao texto narrativo em questão.

Na intervenção do dia 27 de maio, abordamos essencialmente as características do império PT do século XVI, através da visualização e da consequente exploração de dois vídeos. Cumpri com a habitual mobilização dos conhecimentos através da correção dos trabalhos de casa. Enriqueci este momento da aula com a análise de um esquema que

realizei, antecipadamente, para que os alunos se familiarizassem com a possibilidade de sistematizarem a informação, através da realização de uma síntese esquemática. Considero que era mais vantajoso se fossem os próprios alunos a realizar a síntese (e fui inculcando essa prática ao longo das variadas intervenções), no entanto, vivia uma luta contra a veloz fluidez do tempo e, nesta aula, optei por fazer a síntese. Seguiu-se a análise e a interpretação de alguns documentos iconográficos e de um texto de autor. A partir do questionamento e do diálogo em grande grupo, explorei os sentidos implícitos do texto e das imagens. Distribuí o guião de exploração do vídeo: Império Português: a colonização dos arquipélagos atlânticos (anexo R). Procedemos à sua leitura e clarifiquei que as questões do guião eram orientadoras da compreensão do vídeo. Os alunos estranharam o guião, referindo que não precisavam dele para compreenderem o vídeo e alguns colocaram as folhas no extremo da carteira, manifestando algum desinteresse (nota de campo n.º 21, 27/05/15). Visualizado o vídeo, os alunos procederam ao preenchimento do guião e depararam-se com muitas dificuldades. Repetimos a visualização do vídeo duas vezes e mesmo assim a maioria dos alunos não foi capaz de completar o guião. Dialogamos sobre a mensagem do vídeo e intencionalmente fomos respondendo às questões. Apenas os alunos mais atentos se aperceberam do nosso comportamento e completaram as informações que lhes faltavam. Numa fase mais adiante desta aula de 90 minutos, visualizamos o segundo vídeo «Império Português: Os portugueses em África», e esperava que os alunos conseguissem proceder ao preenchimento do guião de exploração (anexo S), visto que as questões dos guiões eram de resposta direta e objetiva. Relativamente ao uso de vídeos na sala de aula, no dizer de Rocha (2014), “estes recursos têm vindo a ganhar importância, quer pela sua riqueza didática, quer pela cada vez maior perfeição e cuidado na sua produção” (p. 40). Concordando com as palavras da autora, optei por esta estratégia tendo, também, em consideração que

os recursos audiovisuais (cinema, séries televisivas, documentários) estão associados ao contexto de lazer, de entretenimento, que passa de forma mais ou menos explícita para a sala de aula, ou seja, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso (Rocha, 2014, p. 40).

Devido ao carácter pedagógico inerente aos vídeos, optei por complementar a sua visualização com os respetivos guiões para que os alunos não encarassem a atividade como um “descanso na aula” (Vasconcelos & Leão, 2009). Optei por fazer referência a este momento das intervenções, especialmente, uma vez que foram mais dinâmicos e me pareceu que, apesar das dificuldades manifestadas, os alunos demonstraram mais empatia com a disciplina e a aula. Na linha de pensamento de Vasconcelos e Leão (2009), “uma atividade didática com a visualização de um vídeo pode exercer funções bastante diversificadas no processo de ensino e de aprendizagem como: função informativa, motivadora, expressiva,

avaliativa, concetual, documental, investigadora, lúdica, metalinguística e atitudinal” (citado por Rocha, 2014, p. 43). Efetivamente, gostaria de ter proporcionado mais atividades práticas e investigativas nas intervenções com este contexto, mas a extensão do programa, para o pouco tempo letivo disponível, e a habituação dos alunos a um modelo pedagógico diretivo foram entraves de grande monta.

2.6. O contexto da disciplina de Português no 2.º CEB

Num ensaio publicado em *Sebastião da Gama – O poeta e o professor*, Russo (2007) refere-se a uma passagem em que o poeta da Arrábida defende “uma escola cujos professores fossem abertos à cultura da atualidade e entrassem na estrutura escolar para encontrar almas e não ouvidos, sendo porta-vozes efetivos duma escola de vida” (Gama, 2011, p. 54). Este foi o contexto que encontrei no âmbito da intervenção em PT. Nas aulas de PC6, encontravam-se almas e os alunos não estavam reduzidos a ouvidos. Neste contexto, fomos calorosamente acolhidas. Professora e alunos mostraram-se disponíveis para nos ajudarem e integrarem, desde o primeiro momento. Esta turma de 5.º ano era constituída por vinte alunos, dos quais sete eram do sexo feminino e treze eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos. Formavam um grupo heterogéneo na medida em que três alunos usufruíam do PAPI, recebendo AE em algumas disciplinas e dois alunos eram repetentes. Eram perceptíveis algumas dificuldades de aprendizagem. No entanto, eram humildes, comunicativos e empenhados. O clima relacional era ótimo, apesar de todas as diferenças entre si, e constituíam um grupo coeso que se entreadjudava, quase sempre. A gestão da aula e das atividades era dirigida por PC6 que o fazia tão subtil e amorosamente que parecia que eram os alunos quem decidia. A “voz destas crianças” era tida em consideração. Mais do que uma vez presenciei situações em que, através do debate, os próprios alunos chegavam aos conceitos, esclareciam dúvidas entre si. A estas crianças, era concedido o tempo necessário para a participação na aula. Neste contexto privilegiava-se a criança e as suas necessidades sem que isso impossibilitasse que se cumprisse o programa. Os alunos envolviam-se nas atividades, especialmente quando foram cativados pela música, pela partilha de momentos de leitura e de poesia.

2.6.1. A minha PES em Português no 2.º CEB

Gostaria de ter iniciado a minha prática pedagógica com a partilha de algumas passagens da obra do poeta Sebastião da Gama, especialmente quando este se referiu aos seus alunos dizendo: “o que eu quero principalmente é que vivam felizes” (Gama, 2011, p. 86), mas não o fiz de um modo tão explícito. Ao longo das minhas intervenções neste

contexto, preocupei-me com muitas coisas, acreditando que todas elas convergiram sempre no que julgava ser o melhor para os alunos. Tinha bem presente que

cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical (Reis, *et al.*, 2009, p. 38).

Sempre que foi possível, neste e nos outros contextos, articulei os conteúdos de modo a que os alunos se apercebessem de como estes não são independentes uns dos outros, são antes partes que se relacionam, formando um todo. Quis que a nossa sala de aula fosse um local culturalmente rico recorrendo à arte e à música clássica, por exemplo, pois pretendia proporcionar-lhes aulas ricas quer pelos conteúdos, quer pela forma como estes eram abordados. Apesar dos nossos compromissos letivos e das nossas intenções investigacionais, não descreei a importante possibilidade que a disciplina de português proporciona, relativamente ao alargar os horizontes culturais e literários dos alunos. No que respeita à planificação da minha prática pedagógica, nela contemplei os três importantes momentos de leitura (antes, durante e após) referidos no quadro teórico. Em cada momento, recorri às estratégias que me pareceram mais adequadas para o ensino explícito da compreensão na leitura apontadas por alguns autores de referência, como Giasson (2000; 2005) e Sim-Sim, Duarte e Micaelo (2007). Todavia, não desvalorizei as indicações de Ribeiro, *et al.*, (2010). A este propósito, mencionam que “o desenvolvimento da compreensão na leitura pressupõe um ensino metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito e alargado no tempo” (p. 19). Assim, esforcei-me por motivar e sensibilizar os alunos para a mudança dos seus procedimentos e atitudes, face ao tema. Importa explicitar que, dado o carácter praxiológico da investigação, o seguinte tópico não seguirá o mesmo alinhamento de descrição e reflexão, comparativamente aos relatos das EAA anteriores.

2.6.2. As experiências de ensino e de aprendizagem – relato reflexivo

A ocorrência do incidente crítico (fase A), levou-me a aprofundar a investigação, neste contexto, recolhendo dados à medida que concretizava uma prática pedagógica intencionalmente planeada para o desenvolvimento de competências leitoras (fase B). Este processo terminou, naturalmente, com uma nova avaliação dos alunos (fase C).

Plano de ação – fase A

Na primeira intervenção lemos e exploramos o capítulo I, intitulado “Fadas boas e fadas más”, da obra *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andersen. No seguimento de

algumas atividades de compreensão na leitura, realizadas nesta aula, distribuí o guião de uma atividade de esquematização (anexo T) pelos alunos, solicitando a realização de um esquema das ideias principais do texto (sem lhes conceder qualquer tipo de apoio, porque pretendia que a atividade funcionasse como diagnóstico das competências dos alunos relativamente às suas capacidades de interpretação textual, nomeadamente no que se refere à capacidade de esquematizar informação relevante). Pedi que explicassem os processos implícitos à realização dos seus esquemas, sabendo que a explicação contribui “para a metacognição do processo de leitura, ou seja, [permite] ao aluno ter consciência dos mecanismos envolvidos na leitura para a seguir selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas perante um determinado texto e um determinado objetivo” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 8). A resposta a esta tarefa de reorganização da informação, de acordo com a terminologia de Català, Català, Molina e Monclús (2001), decorreu nos 30 minutos finais de uma aula de 90. No dizer de Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), os “esquemas ou outros organizadores gráficos constituem procedimentos que aumentam a capacidade de compreensão em leitura” (p. 8) e, por este motivo, planifiquei esta atividade. Sustentei-me nos descritores de desempenho e nas metas indicadas para o 4.º ano de escolaridade, uma vez que no 2.º período do 5.º ano, estes alunos já os deveriam dominar e estavam em processo de aprendizagem dos descritores de desempenho e das metas previstos para o 2.º ciclo. Pretendia identificar as estratégias que os alunos usavam em questões do género para, ao longo das intervenções, trabalharmos em conjunto e explicitamente outras estratégias fundamentais para o desenvolvimento da competência de compreensão da leitura (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Enquanto os alunos realizavam a tarefa, fui circulando na sala e apercebi-me daquilo a que posteriormente designei por incidente crítico (fase A): foram poucos os alunos que aplicaram estratégias de recolha da informação relevante e foram ainda menos os que realizaram um esquema com alguma qualidade.

Posteriormente, no decorrer da análise das produções dos alunos determinei, conjuntamente com PO, cinco categorias de proficiência na realização desta atividade de esquematização da informação textual. A delimitação das categorias decorreu tendo como referencial (apenas como referencial) a Teoria das máximas conversacionais de Grice (1975), e os Níveis de competência literária de Witte (2008). Explicitamente, definimos as seguintes seis categorias de proficiência na realização de esquemas:

1. Fidelidade – o aluno elabora o esquema respeitando o tema do texto;
2. Distinção – o aluno distingue a informação fundamental da que é acessória;
3. Sequencialidade – o aluno apresenta a informação hierarquicamente e de modo lógico;
4. Concisão – o aluno atende ao que é essencial, não repetindo informação;

5. Integridade – o aluno apresenta todas as informações importantes;

6. Legibilidade – o aluno constrói um esquema gráfico cuidado que permite entender e captar o sentido do texto.

As produções dos alunos foram avaliadas, de 1 a 3 pontos, de acordo com as categorias. Deste modo, a avaliação mínima foi de 6 pontos e a máxima foi de 18 pontos. Optamos por converter os resultados obtidos na turma, no seguinte gráfico, ao qual corresponde o anexo U.

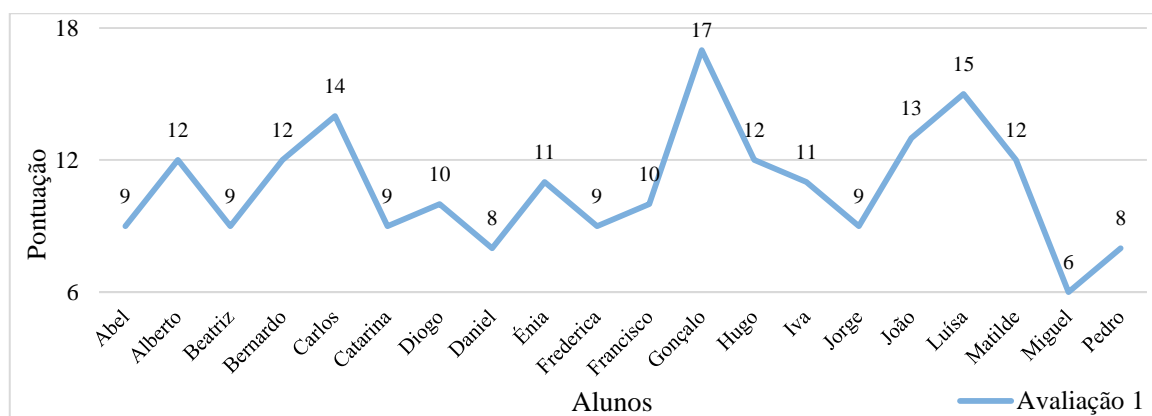


Gráfico 1 - Avaliação das seis categorias de proficiência na realização de esquemas

De acordo com o gráfico verificamos que 8 alunos (40 %) obtiveram uma avaliação entre 12 e 18 pontos. A média da turma, nesta primeira avaliação, foi de 10,8 valores. Não a consideramos satisfatória uma vez que é inferior a 12 valores. Analisamos o desempenho dos alunos por categoria (anexo V) e, na categoria 1 (fidelidade), os alunos manifestaram menos dificuldades, nas restantes categorias registamos, maioritariamente, desempenhos pontuados com 1 ou 2 pontos. Nas categorias 5 (integridade) e 6 (legibilidade), registamos as maiores dificuldades nesta primeira avaliação. Posto isto, definimos cinco níveis de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante. Sustentamo-nos na análise do quadro teórico, especialmente em Ribeiro, *et al.*, (2010), nas evidências da prática pedagógica e na experiência de PO, resultando os seguintes cinco níveis:

Nível 1 – o aluno não usa “técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar”; ou usa-as muito deficientemente, não sendo capaz de compreender as mensagens fundamentais veiculadas pelo texto.

Nível 2 – o aluno usa “técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar”, mas fá-lo pouco criteriosamente, pelo que revela grandes dificuldades em compreender as mensagens fundamentais do texto.

Nível 3 – o aluno usa “técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar”, sintetizando as ideias fundamentais do texto (distinguindo o que

é essencial do que é acessório), mas não é capaz de estruturar devidamente os tópicos-chave num esquema.

Nível 4 – o aluno usa “técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar”, sintetizando com clareza as ideias fundamentais do texto (distinguindo o que é essencial do que é acessório), sendo capaz de estruturar devidamente os tópicos-chave num esquema.

Nível 5 – o aluno usa “técnicas para recolher, organizar e reter informação: sublinhar; tomar notas; esquematizar”, sintetizando com clareza as ideias fundamentais do texto (distinguindo o que é essencial do que é acessório), ordenando sequencialmente os tópicos-chaves do texto (sistematizando em esquema a informação) e sendo capaz de explicitar informação implícita no texto (ou seja faz inferência).

A conversão das categorias em cinco níveis de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante demorou algum tempo porque as respostas foram analisadas pormenorizadamente num processo complexo de constante triangulação do trabalho dos alunos entre si, conjuntamente com o nosso instrumento de análise.

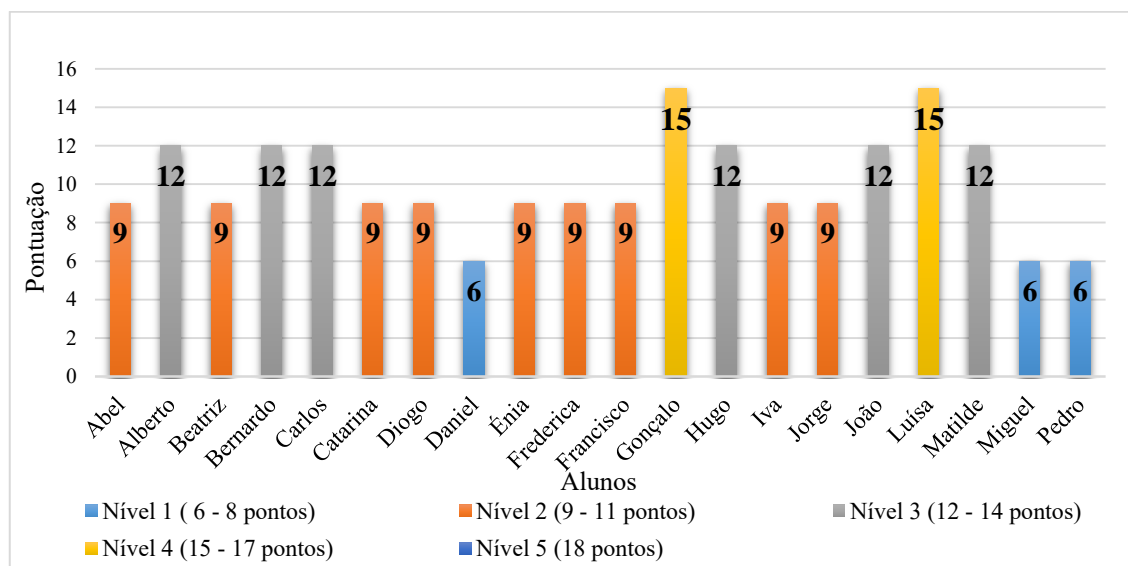


Gráfico 2 - Conversão da avaliação das seis categorias em níveis

Sistematizados os dados (anexo W), constatamos que no início das intervenções 45% dos alunos se encontravam no nível 2, comparativamente com 30% que atingiam uma avaliação de nível 3. Os restantes 15% e 10% foram avaliados com o nível 1 e 4, respetivamente. Verificamos que em 7 meninas 5 atingiram o nível 2 e apenas 2 obtiveram uma avaliação de nível 3. Em relação aos meninos em 13, 3 obtiveram o nível 1, 4 estavam ao nível 2, 5 no nível 3 e apenas 1 no nível 4. Seguidamente, sistematizamos as respostas à questão: Depois da leitura de um texto, o que fazes quando tens de compreender, recolher e organizar a informação relevante? O recurso a uma questão aberta permitiu-nos identificar

os procedimentos e o vocabulário dos alunos e compará-los com os comportamentos efetivamente constatados ao longo das intervenções. A espontaneidade foi uma mais-valia, na medida em que as respostas dos alunos revelavam autenticidade. Procedemos à categorização das mesmas e importa referir que num total de vinte alunos, alguns indicaram mais do que um procedimento.

Tabela 1. Procedimentos referidos pelos alunos

Categorias	Subcategorias	Frequência absoluta (n_i)	Frequência relativa (f_i) (%)
Ler	Várias vezes	14	40
	Atentamente	5	15
	Lentamente	2	6
Sublinhar	O mais importante	2	6
	As palavras difíceis	2	6
Compreender	Consultar o dicionário	4	12
	Perguntar o significado à professora	2	6
	Entrar na história	1	3
Sintetizar	Fazer um esquema	1	3
	Resumir	1	3
TOTAL		34	100

Na resposta à questão aberta, os alunos mencionaram a categoria “ler” em 62% das respostas, sendo a subcategoria “várias vezes” referida 41% das vezes e as restantes subcategorias “atentamente” e “lentamente” foram mencionadas em 21% das respostas. Mais de metade dos alunos questionados relacionou a leitura e o modo como leem à capacidade de compreender um texto, recolher e organizar a sua informação relevante. No entanto, através da prática podemos constatar que a maioria dos alunos não lia com atenção, efetuando, muitas vezes, leituras diagonais dos textos. A categoria “sublinhar” foi mencionada em 12% das respostas e as subcategorias “o mais importante” e “as palavras difíceis” surgiram com uma percentagem de 6% cada. Comprovamos que, apesar de as subcategorias terem sido bem especificadas pelos alunos, quando estes tinham de o fazer sublinhavam todo o parágrafo, não distinguindo a informação relevante da acessória. No que respeita à categoria “compreender” esta foi mencionada em 21% das respostas, surgindo as subcategorias “consultar o dicionário” 12% das vezes, “perguntar o significado à professora” em 6% e “entrar na história” em 3% das respostas. As evidências da prática permitem-nos dizer que embora apenas 6% das respostas refira a subcategoria “perguntar o significado à professora”, deparando-se com algum vocábulo desconhecido os alunos perguntavam-nos imediatamente, apenas consultavam o dicionário quando os incitávamos a fazê-lo. É, ainda, importante refletir sobre o facto de os dados evidenciarem uma conceção errada dos alunos, segundo a qual a compreensão de um texto depende essencialmente do conhecimento do sentido de todos os termos que ocorrem na superfície textual. Na verdade, a compreensão de um texto é

essencialmente de natureza macrotextual (compreendemos o texto como um todo, mesmo que o sentido de um ou outro termo não nos seja totalmente claro). Verificamos que o aluno que mencionou a subcategoria “entrar na história” tinha a leitura como passatempo preferido, o seu aproveitamento era excelente (em todas as áreas), a sua imaginação e a capacidade de escrita eram notáveis. Reforçamos a ideia de que apenas este aluno referiu estes procedimentos, os quais são fundamentais e estão claramente expressos como conteúdos no PPEB (2009). Este aluno referiu também a categoria “sintetizar”, mencionando as duas subcategorias “fazer um esquema” e “resumir” na sua resposta. Em síntese, analisamos estes dados numa linha descritiva e interpretativa e, percebemos que os alunos, embora saibam alguns dos procedimentos que ajudam a compreender um texto, a recolher e a organizar a informação relevante, não o fazem na prática.

Consciente de que o ensino da competência de compreensão na leitura requer tempo e um trabalho metódico e progressivo e, tendo em consideração as limitações inerentes à PES, delineei conjuntamente com PO e PC6 um plano de ação composto por três fases, A, B e C. A fase A correspondeu à identificação do incidente crítico (a que acima nos referimos). Na fase B, foram delineadas e realizadas práticas letivas promotoras do desenvolvimento das competências de compreensão na leitura. Por fim, na fase C, procedemos a uma nova avaliação das competências de compreensão da leitura dos alunos, no que se refere à capacidade para reterem e organizarem informação relevante. Importa ainda referir que se analisaram os dados, aluno a aluno, e que a intervenção e a avaliação posteriores terão em conta os progressos de cada aluno no que se refere à aprendizagem de competências de compreensão leitora, nomeadamente no que se refere à identificação e esquematização da informação veiculada pelos textos.

Plano de ação – fase B

Na lição n.º 117/118 (plano 3), distribuí e projetei a banda desenhada “Capuchinho vermelho”, da autoria de Quino (anexo X). Os alunos rapidamente manifestaram a sua estranheza perante uma banda desenhada sem falas. Intencionalmente quis que atribuíssem sentido às ilustrações e para isso convidei-os a interpretar as indicações e as mensagens contidas em cada vinheta. Concedi-lhes algum tempo para que, individualmente, pudessem realizar uma exploração pictórica, pormenorizada e incluir as falas e os pensamentos das personagens nos respetivos balões. De seguida, orientei um diálogo em grande grupo acerca das eventuais leituras, introduzindo os conceitos: prancha, vinheta e tira. No final, li a minha interpretação da banda desenhada (anexo Y), os alunos teceram alguns comentários e partilhei com eles a leitura do poema “Quem és tu?” da obra *A cavalo no tempo*, de Luísa

Ducla Soares. Em grande grupo, conversamos acerca do materialismo, uma vez que este era o conteúdo temático implícito à nossa interpretação da banda desenhada, assim como ao poema. Os alunos manifestaram livremente a sua opinião face ao materialismo e quiseram incluir no sumário a frase “Somos aquilo que somos e não aquilo que temos!” – prova de que a aula de português como momento cultural e de formação para os valores funcionou.

Na lição n.º 127/128 (plano 8), recebi os principais atores desta aventura com a sala intencionalmente pouco iluminada e ao som de Lindsey Stirling, reconhecida violinista que por diversos momentos acompanhou o nosso trabalho, neste contexto. Antecipadamente, distribuí pelas carteiras vários exemplares da obra *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen, que requisitei na biblioteca da escola. Pedi aos alunos que não retirassem os materiais das suas mochilas e que simplesmente fechassem os olhos, sentindo o som do violino. Apesar de já se estarem a familiarizar com as minhas práticas, estranharam o facto de não poderem retirar os seus materiais da mochila e questionaram-nos se iam ser avaliados. Neguei essa possibilidade, pedi mais uma vez que se tranquilizassem e para isso concedi-lhes uns breves instantes. Estrategicamente, PP baixou o som da melodia enquanto PC6 acendeu as luzes e eu, recorrendo à leitura modelar li os capítulos VII – “A cidade” e o VIII – “A árvore e os animais”. Tinha localizado em cada um dos exemplares da obra, a página a partir da qual íamos dar continuidade à leitura, e os alunos facilmente puderam acompanhar-me. Com o imprescindível auxílio de PP, seguiu-se a audição da minha gravação do início da leitura do capítulo IX – “O abismo”, à qual se seguiu a leitura dos alunos. Intencionalmente, dediquei uma parte substancial desta aula à leitura da obra em estudo pois pretendia que todos a lessem integralmente, e sabia que pelo menos um número significativo não o faria em casa. Fundamentei esta opção no PPEB (2009) que aponta como um descritor de desempenho do 2.º CEB “a leitura integral de textos literários (uma vez que conduzem ao) desenvolvimento do raciocínio inferencial e da capacidade de apreciar valores estéticos, éticos, culturais, presentes nos textos” (Reis, *et al.*, 2009, p. 87).

Ainda sob as orientações apontadas pelo referido documento normativo, são reconhecidas as vantagens e a necessidade de se realizarem “modalidades diversas de leitura: (entre muitas) a leitura integral” (Reis, *et al.*, 2009, p. 147). Terminada a leitura, iniciei um diálogo com a finalidade de atribuímos sentido ao que lemos, identificando os possíveis ensinamentos que a obra oferece, de acordo com as considerações dos alunos. Deste modo, para além de uma comunicação linguística correta e da possibilidade de desenvolverem as competências de compreensão, os alunos desenvolveram a capacidade de interação com os outros pelo necessário “ajustamento dos atos comunicativos a contextos específicos e a ponderação dos fins que esses atos têm em vista (com as correlatas opções discursivas) (...)

particulares daquela interação” (Reis, *et al.*, 2009, p. 13). Pretendendo que identificassem a intriga desta narrativa, projetei uma imagem da obra *Narciso* (1546-48 óleo sobre tela), do pintor italiano Caravaggio e procedemos à sua leitura, cruzando-a com a interpretação do texto lido. Após apelar a uma observação atenta, foquei algumas questões mais amplas: O que veem? O que está retratado? É alguém com características contemporâneas (relativamente às roupas)? Quais são os objetos que o justificam? Qual é a ideia principal da obra? Quais são as cores predominantes? Como é a expressão facial da personagem? Somos capazes de expressar a ideia principal da obra? Fui sempre solicitando que observassem com pormenor. Posto isto, li para os nossos alunos *O mito de Narciso* e, sem dificuldades, alguns alunos apontaram o momento em que Oriana viu o seu reflexo no rio e se apercebeu da sua beleza como um dos momentos fundamentais da intriga.

Para esta aula planeiei trabalhar o “narcisismo” como conteúdo temático, e pretendia problematizar com os alunos várias possibilidades de interpretação deste mito, levando-os a reconhecer a aplicabilidade dos ensinamentos da obra lida no dia a dia. Verifiquei, igualmente, que os alunos manifestaram atitudes axiológicas antagónicas ao narcisismo. Quando questionados sobre os seus conhecimentos relativamente a outras obras com temáticas idênticas, os alunos referiram a obra *A Branca de Neve* e classificaram a sua madrasta como sendo um sujeito profundamente egocêntrico. Prevendo que os alunos iriam ter algumas dificuldades em enumerar outras obras, levei para a sala obras da nossa biblioteca. Mostrei e fiz passar os livros pelos alunos para que pudessem folheá-los e familiarizar-se com os mesmos. Pretendia partilhar a leitura de algumas passagens que tinha selecionado, previamente, com o objetivo de suscitar curiosidade e vontade de ler, para além do que era obrigatório, todavia, não houve tempo. Desde a primeira intervenção que pude, neste contexto, escrever o sumário no final da aula, tal como considerei que se deve fazer. O sumário (longo, mas lindo) desta aula foi o seguinte:

Hoje fomos acolhidos, na sala de aula, com uma música calminha e o ambiente estava escuro. Relaxamos ao som do violino com os olhos fechadinhos, mas de vez em quando espreitávamos uns para os outros e riamo-nos muito baixinho.

Terminamos de ler a obra *A fada Oriana* e estivemos a apreciar a obra *Narciso*, de Caravaggio como se tivéssemos ido a um museu. “Conhecemos” outras obras, cujo tema é semelhante à obra que estudamos e ficamos com muita vontade de ler!

Estamos felizes porque nos comportamos cada vez melhor.

(Nota de campo n.º 17, 11/03/15)

Na lição n.º 137/138 (plano 13), a partir da leitura do texto *O nosso novo professor*, de Edmundo Amicis (excerto do livro *Coração* apresentado no manual escolar), desenvolvi uma atividade que julguei ter sido especial para todos os presentes na nossa sala de aula. Após a rotina de leitura modelar e uma outra realizada pelos alunos, explorei o texto lido

com base no diálogo em grande grupo. Pretendia que os alunos identificassem as características do diário que, ao longo da nossa conversa, fui registrando no quadro e os alunos nos cadernos. Levei para a sala um dos meus diários de infância e aproveitei para ler algumas passagens e os alunos compartilharam comigo a sua opinião sobre o que ouviram. Outros falaram sobre os seus diários e o hábito de neles escreverem frequentemente, constatando que esta prática os ajudava em determinados momentos. Posteriormente, convidei-os a redigir o retrato psicológico do professor ideal – aquele que para eles seria o professor ideal. Dividi o quadro em três grandes partes. Na primeira, iriam constar as informações referentes ao Bilhete de Identidade do “Professor Ideal”, nomeadamente, dados referentes às seguintes características: a sua maneira de ser; as suas qualidades; os seus defeitos; os seus gostos; a sua atitude em sala de aula, entre outras. Registei, na segunda parte, algum vocabulário que em conjunto fomos referindo: simpático, calmo, vivo, extrovertido, alto, olhar ternurento (entre outras palavras), e que podiam usar para redigirem o retrato psicológico do “Professor Ideal”. Ao longo da atividade, incitei à identificação de características físicas que fortalecessem o retrato psicológico do “Professor Ideal”. Por exemplo, os alunos classificaram o professor como sendo ternurento e aproveitei para questioná-los sobre o seu olhar, enfatizando a ideia de que se era ternurento não teria certamente um olhar austero e frio. Procedi desta forma com as outras características que foram apontadas, na tentativa de conduzir os alunos à seleção de vocábulos que normalmente não usavam nas suas descrições, nomeadamente, os adjetivos. Por fim, a terceira parte correspondia ao espaço onde iriam redigir o texto, individualmente. Terminadas as suas produções textuais escolhemos uma (que me pareceu bastante razoável), para em grande grupo e na aula seguinte, realizarmos o melhoramento do texto. Importa salientar que, enquanto decorreu esta nossa aula, o Marcelo, um aluno com especial gosto e jeito para o desenho, esboçou o retrato do “Professor Ideal”, com base nas características que surgiram, ao longo da atividade. Encerrei a nossa lição com a habitual redação do sumário pelos alunos. O que mais destaque desta aula foi a fruição pela escrita (que julguei ter proporcionado aos alunos), a partir da compreensão do texto. Tive ainda tempo para partilhar com os alunos a minha Proposta de Texto: “O Professor Ideal” (anexo Z).

Na lição n.º 141/142 (plano 15), antes da leitura, iniciei a aula escrevendo a palavra “Regicídio” no quadro. Os alunos rapidamente me questionaram acerca do seu significado. Pretendia, neste primeiro momento da aula, desenvolver uma atividade pedagógica que levasse os alunos a compreenderem e a exercitarem procedimentos para a descoberta do sentido de palavras “novas”. Não tendo um contexto (uma vez que a palavra foi apresentada isoladamente), queria que eles procurassem compreender o sentido da palavra através da sua

(de)composição. Assim, conduzi-os à identificação dos dois radicais presentes (domínio morfológico). Com a minha ajuda, os alunos identificaram “régio” (relativo ao rei) e “cídio”. Pedimos-lhes que indicassem outras palavras com igual terminação e o Leandro foi dizendo “suicídio”, “homicídio” e “genocídio”. Grande parte dos alunos soube explicar o sentido das duas primeiras palavras. Tive, no entanto, de ajudá-los a compreender a palavra genocídio. Depois, projetei uma imagem da tela “O Regicídio”. Em conjunto, tecemos uma análise partindo de uma perspetiva mais ampla para uma mais pormenorizada como, aliás, fizemos sempre. Como já estavam a familiarizar-se com este tipo de atividade, o diálogo fluiu sem dificuldades e alguns alunos não tardaram em referir que na tela estava retratada a “morte do Rei”, ou seja, a representação do sentido da palavra regicídio. Pelo facto de se ter revelado oportuno, devido ao envolvimento dos alunos, aproveitei para acrescentar breves informações históricas acerca do assassinato de D. Carlos, o penúltimo rei de Portugal. Seguidamente, realizei a leitura modelar do texto do manual e leram também alguns alunos. Após a leitura, convidei-os a interpretar, atividade nitidamente facilitada pela anterior exploração da tela, e alguns alunos referiram que os factos narrados no texto surgiam segundo uma ordem cronológica. Este era um dos meus objetivos para esta aula. Projetei a apresentação em Prezi sobre A queda da monarquia (anexo AA). Intencionalmente escolhi uma apresentação onde estava representada a linha do tempo e fui localizando os factos que antecederam o desembarque no Terreiro do Paço, de um modo cronológico. No momento posterior, os alunos concluíram que o texto literário lido correspondia ao relato e que uma das suas características era a apresentação dos factos segundo uma ordem cronológica. Referimos que a indicação do tempo e do espaço onde ocorreram as ações relatadas são também características desta tipologia textual, assim como a predominância dos verbos no pretérito perfeito do indicativo e das frases declarativas. Quando questionados sobre as frases que se encontravam entre aspas, alguns alunos, com a ajuda de PP e de PC6, mencionaram que tinham sido ditas por pessoas envolvidas nos acontecimentos, referindo que as citações de pessoas envolvidas nos factos são também uma característica do relato. Concluídas as características, acrescentei uma característica adicional, a recorrente presença da enumeração e os alunos procederam aos registos. Finalizei a aula realizando uma atividade de completamento para consolidação dos conteúdos (anexo BB).

Na lição n.º 145/146 (plano 17), após a leitura da obra *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf, realizamos uma atividade de escrita. Organizei os alunos em grupos heterogéneos constituídos por 2 elementos e iniciei a atividade de escrita (anexo CC) cujo objetivo principal era proporcionar-lhes a oportunidade de se manifestarem acerca da compreensão do sentido do texto, tendo particularmente em conta a sequência dos

acontecimentos narrados. Para isso, solicitei aos alunos o preenchimento de uma espécie de esquema. Na fase 1, pedi que completassem “a linha temporal” dividindo-a nas suas três unidades de significado: situação inicial, desenvolvimento e conclusão. Na fase 2, os alunos deviam completar o esquema, associando a cada unidade de significado os momentos que permitiam situar a ação no tempo e acompanhar o avanço da história (não pormenorizando em demasia). Por fim, na fase 3, através da escrita de um breve parágrafo, os alunos deviam indicar a mensagem principal da obra (anexo EE). Procedemos à apresentação oral do trabalho realizado pelos grupos, conjuntamente, com o normal questionamento.

Embora tivesse fornecido o “esquema” já delineado, os alunos tiveram oportunidade de compreender que a informação do texto, deste e de qualquer outro, pode ser estratificada consoante o seu grau de relevância. A ocorrência de diferentes e variados acontecimentos, em particular neste texto, permitiu identificar os momentos solicitados, por mim, no esquema. De um modo geral, as minhas práticas e intervenções levaram os alunos a fazer esquemas de textos lidos, porque este era um objetivo da investigação: melhorar as capacidades dos alunos para reterem e organizarem informação de um texto, desenvolvendo a sua competência de leitura. Mas, não só a realização de esquemas é potenciadora do desenvolvimento das competências de leitura e, consciente deste facto, optei por descrever e apresentar as EEA acima referidas. Considero que estas EEA apresentam um carácter holístico no tratamento de saberes vários. Tentei articular os conteúdos com os de outras disciplinas, sempre que me pareceu necessário e enriquecedor da aprendizagem dos alunos. De certo modo, tentei triangular o que referi no quadro teórico, com a transversalidade e hierarquização dos conhecimentos e as necessidades requeridas pelo contexto.

Plano de ação – fase C

Com a intenção de verificar se as EEA que desenvolvemos ao longo da PES foram positivas no que respeita ao desenvolvimento das competências de compreensão, especialmente, na recolha e organização da informação relevante, realizei uma atividade de esquematização muito similar à realizada aquando do incidente crítico. Previamente, fiz uma adaptação da narrativa do texto (anexo EE) retirado da obra *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf. Distribuí o texto pelos alunos e pedi-lhes que realizassem um esquema das ideias principais do texto (sem lhes conceder qualquer tipo de apoio). Pedi, novamente, aos alunos que explicassem os processos implícitos à realização dos seus esquemas. Em casa, analisei as produções elaboradas pelos alunos, respeitando o processo adotado na fase A e sistematizei os dados recolhidos (anexo FF). No decorrer da análise, sistematizei os dados

em tabelas a que fiz corresponder os gráficos seguintes, para que o tratamento dos resultados fosse mais claro e eficaz.

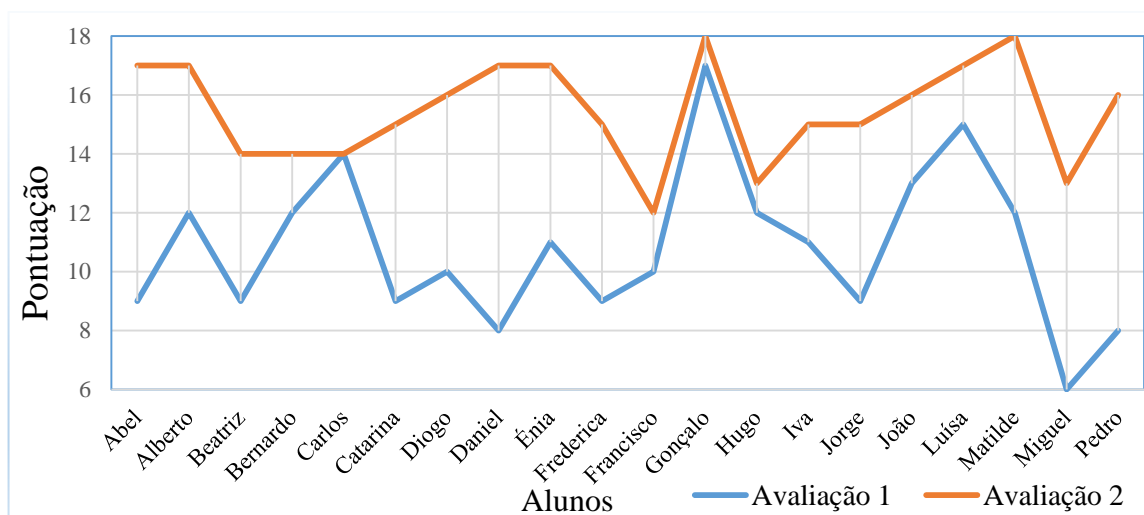


Gráfico 3 - Avaliação das seis categorias de proficiência na realização de esquemas

Como se pode verificar, é visível uma clara evolução entre a avaliação 1 e 2. A evolução de todos os alunos é notória, tendo apenas um aluno mantido a sua pontuação nos dois momentos avaliativos. Assim, consideramos que a ação pedagógica concretizada levou os alunos ao desenvolvimento de competências de compreensão de leitura. Constatamos que nenhum aluno obteve uma pontuação inferior a 12 valores, subindo a média da turma para 15.45 valores. Novamente avaliadas as produções dos alunos, pela atribuição de pontos, de 1 a 3, a cada uma das seis categorias, a cada uma das produções dos alunos, estes manifestaram, no geral, uma clara evolução (anexo GG). Concretamente, na categoria fidelidade todos os alunos elaboraram o esquema respeitando o tema do texto obtendo o máximo de pontos (3). Na categoria distinção, 13 alunos obtiveram 3 pontos na avaliação e os restantes 7 obtiveram 2 pontos. A respeito da categoria sequencialidade 13 dos alunos apresentaram a informação hierarquicamente e de um modo lógico obtendo o máximo de pontos e os restantes 7 obtiveram 2 pontos. Relativamente à categoria concisão constatei uma evolução significativa, visto que apenas 1 aluno foi avaliado com 1, 10 alunos obtiveram 2 pontos e os 9 restantes, 3 pontos. Na penúltima categoria, integridade, a evolução foi igualmente significativa, com 12 com 3 pontos e os restantes 8 obtiveram 2 pontos. Por fim, na última categoria - legibilidade, 9 dos alunos construíram os seus esquemas com cuidado, permitindo o entendimento e a captação do sentido do texto obtendo 3 pontos, 6 dos alunos obtiveram 2 pontos e apenas 5 obtiveram 1 ponto.

A conversão dos resultados obtidos na segunda avaliação, novamente em níveis (1 a 5), permitiu-nos perceber a evolução da proficiência dos alunos, no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante, como mostra o gráfico seguinte.

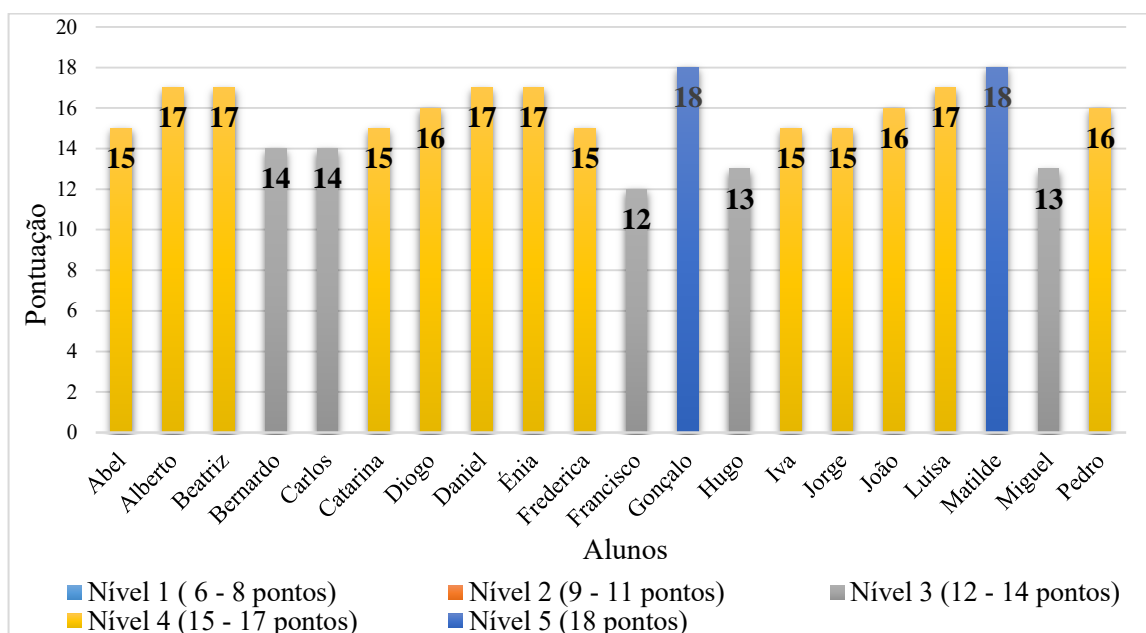


Gráfico 4 - Conversão da avaliação das seis categorias em níveis

A sistematização dos dados (anexo HH) permitiu-nos concluir que todos os alunos obtiveram uma avaliação positiva, igual ou superior a 12 pontos. Concretamente, no nível 3 encontravam-se 25% dos alunos, sendo que ao nível 4 corresponderam 65%, e apenas 10% atingiu o nível 5. Ainda assim, consideramos que o plano de ação traçado conduziu ao real melhoramento dos níveis de proficiência dos alunos. Importa referir que no nível quatro, dos 13 alunos que atingiram este nível, 6 eram meninas e os restantes 7 eram rapazes. Embora saibamos que existem estudos que manifestam haver um certo favorecimento das competências leitoras das raparigas, comparativamente às dos rapazes, nas escolas, o número de alunos sobre o qual recaiu este estudo não é significativo para que possamos tecer generalizações. Senti curiosidade em investigar sobre este tema e espero, numa próxima oportunidade, poder fazê-lo de modo sustentado. Por fim, no nível mais alto, o nível 5, encontrei 10% dos nossos alunos, uma menina e um rapaz. Em suma, na primeira avaliação, 60% dos alunos encontravam-se no nível 1 e 2 e, na segunda avaliação, 90 % dos alunos conseguiu evoluir e atingir os níveis 3 e 4.

Enquanto coinvestigadores, num estudo submetido a um método qualitativo e conscientes das restrições que são inerentes à PES, orientamo-nos pelos princípios que regem a I-A e devido ao carácter participativo e de colaboração, a I-A possibilitou-nos a recolha de dados e facultou-nos a oportunidade de melhorar as práticas, devido, também, à sua vertente nitidamente reflexiva. O estudo de caso foi desenvolvido numa perspetiva de

desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo e teve como principal objetivo a interpretação/compreensão de uma determinada realidade e a construção de hipóteses para o seu entendimento, ao mesmo tempo que se promoveu uma intervenção pedagógica promotora do desenvolvimento de competências de leitura. Relembrando as questões enumeradas na secção 2.1., relativamente às estratégias que os alunos usam em tarefas de compreensão na leitura, nomeadamente, na recolha e organização da informação relevante, na primeira avaliação, mediante uma análise de acordo com uma linha descritiva e interpretativa, consideramos que, embora os alunos saibam alguns dos procedimentos que ajudam a compreender um texto, a recolher e a organizar a informação relevante, não o fazem na prática. Como já foi referido, os dados evidenciaram uma conceção errada dos alunos, segundo a qual a compreensão de um texto depende essencialmente do conhecimento do sentido de todos os termos que ocorrem na superfície textual. No que respeita às estratégias que promovem o desenvolvimento de competências de compreensão da leitura, salientamos que estas visam essencialmente uma prática devidamente pensada e adequada a cada contexto, pelo professor. Este deve desenhar uma ação pedagógica com momentos de exploração do texto antes, durante e após a sua leitura. Ainda a este propósito, consideramos que, para além da comum exploração da compreensão literal, o professor deve, essencialmente, promover o desenvolvimento da compreensão inferencial, crítica e de reorganização. Tendo em consideração os resultados obtidos, consideramos que as EEA que foram realizadas (nesta turma de PES) tiveram um efeito positivo no desenvolvimento de estratégias de recolha e organização da informação relevante. Todavia, a compreensão da leitura, o seu ensino explícito e o devido desenvolvimento requerem tempo e uma ação planeada e alargada no tempo. A este respeito, a monodocência do 1.º ciclo é uma mais-valia. Por fim, relativamente às perceções dos alunos acerca do seu nível de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante, no decorrer do plano de ação – fase B, e das respetivas EEA constatamos, inúmeras vezes, que o modo como atuavam perante a leitura de um texto mudou, manifestando procedimentos que indiciavam o desenvolvimento das suas competências de compreensão, especialmente, na recolha e organização da informação relevante. O “pensar sobre o pensar” e a verificação da plausibilidade das suas opções e procedimentos foram consideradas como provas da evolução positiva.

3. Considerações finais

É chegado o momento de refletirmos acerca do trabalho realizado e, em especial, sobre a PES e o estudo praxiológico desenvolvido. Considero que, desde cedo, o aluno deve saber que lê para aprender e para construir conhecimento, assim como lê para se divertir e para brincar. Como referi, ao longo da minha formação, apercebi-me do quão são significativas as dificuldades dos alunos, especialmente, ao nível da compreensão na leitura e, em diferentes momentos e contextos, comprovei que nem sempre “ler é compreender” (Ribeiro, 2005, p. 10). Na construção do quadro teórico que sustentou o estudo e fundamentou as nossas intervenções apercebi-me de que, efetivamente, “o desenvolvimento da compreensão leitora pressupõe um ensino metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito e alargado no tempo” (Ribeiro, *et al.*, 2010, p.19). Comprovei que o mundo da compreensão leitora é tão interessante quanto vasto e complexo. Para além da compreensão literal, a compreensão da leitura veicula a capacidade de tecer inferências, críticas e a possibilidade de reorganizar a informação contida num texto (Català, Català, Molina & Monclús, 2001). Devido ao nível de desenvolvimento dos alunos, centrei a investigação na capacidade de compreensão leitora, ao nível das competências de identificação e reorganização da informação relevante, de um texto lido. Este tipo de compreensão tem subjacente a competência de resumir e condensar as ideias. Da reorganização/sumariação/esquematização resulta um texto novo igualmente coeso, coerente e respeitante do texto original. Estas atividades aclaram o leitor relativamente às ideias fundamentais do texto, às suas interações e permitem desenvolver a capacidade de selecionar e condensar as informações, representando-as de um modo coerente e inteligível (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991).

Emergente da prática letiva, o tema de investigação foi ensinado (dentro do possível) de um modo explícito em todos os contextos, não obstante o seu aprofundamento ter sido realizado com a turma de Português. Neste contexto, desenvolvemos um estudo de caso centrado na análise e no desenvolvimento das capacidades dos alunos para recolherem e organizarem a informação relevante (a partir da leitura de textos), considerando que o domínio de atividades deste género acarreta nítidas vantagens ao longo da vida, em todas as disciplinas e em múltiplos contextos pessoais e profissionais. Não podendo descorar os meus compromissos letivos para com as crianças e os PCs que me receberam nas suas salas de aula, desenhei uma ação pedagógica que pretendia ser promotora do desenvolvimento das competências de compreensão na leitura, dos nossos alunos do 1.º e 2.º CEB, incitando-os a “pensar sobre o pensar”. Viana, *et al.*, (2010) e Ribeiro, *et al.*, (2010) tornaram evidente a importância de auxiliar os alunos na identificação daquilo que sabem, das suas capacidades e das estratégias que usam durante a leitura. No decorrer das minhas práticas letivas constatei

que, para além dos limites cognitivos dos alunos, a aprendizagem e a construção do conhecimento dependem dos seus interesses e motivações, assim como das próprias tarefas, da consciencialização das exigências implícitas à sua realização e das possíveis estratégias a definir (Giasson, 2000). Julgo ter sido uma mais-valia ter ajudado os alunos na identificação dos momentos em que podiam dizer “estou a compreender”, uma vez que,

se o aluno aprender a conversar consigo próprio acerca do que leu e compreendeu e se, adicionalmente, lhe forem dadas instruções sobre como agir quando verifica que não compreende, ele poderá tornar-se mais consciente do seu estilo de leitura, da sua eficácia e das alternativas para melhorar a compreensão (Gonçalves, 2008, p. 145).

Ainda que a compreensão na leitura dependa de questões como a proficiência e a maturidade do próprio leitor, quis que os nossos alunos se apercebessem das vantagens de alguns procedimentos como o recuo na leitura e a procura de informação/explicações alternativas e exteriores ao próprio texto tomando, consciência da necessidade de atribuir sentido ao que se lê, identificando as dificuldades e as estratégias de resolução mais adequadas (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991). As estratégias de compreensão da leitura usadas pelos nossos alunos, especialmente, na recolha e organização da informação relevante não eram entendidas, por eles, como estratégias. Considero que os alunos não foram sensibilizados, nos anos letivos anteriores, para o uso de estratégias nem lhes foi ensinado explicitamente a compreender. Este estudo praxiológico, desenvolvido em triangulação com o quadro teórico e os dados recolhidos em contexto permitem referir que existem, efetivamente, estratégias que promovem o desenvolvimento de competências de compreensão na leitura. Por um lado, é previsível que os bons leitores e os leitores menos capazes atuem de modos diversificados e optem por estratégias distintas, no momento de ler e de compreender um texto. Por outro lado, no processo de ensino e aprendizagem de uma qualquer área do saber, o professor desempenha um papel essencial, especialmente no momento em que planifica o ensino e determina o modo como irá propor as atividades. Estas devem ser geradoras de conflitos epistemológicos e proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Especificamente, no que à compreensão diz respeito, o facto de a ação pedagógica que delinee (conjuntamente com PO, PC e PS), contemplar momentos de motivação para a leitura, de identificação dos conhecimentos prévios, de determinação de objetivos de leitura e de definição de estratégias de abordagem do texto, manifestou-se relevante para a formação de alunos-leitores, melhorando a sua proficiência leitora. Assim, as grandes vantagens das estratégias de compreensão na leitura que implementei reportam-se essencialmente à promoção de competências que permitem distinguir as ideias principais das acessórias; resumir a informação; efetuar inferências sobre o texto; gerar questões sobre o texto e avaliar a compreensão do texto, reconhecendo a relevância da ativação dos

conhecimentos dos alunos acerca do autor e dos tipos de texto, por exemplo. Nas diferentes EEA senti muitas dificuldades em conduzir os alunos à elaboração de questões pertinentes a partir de um qualquer texto lido, tal como quando lhes pedi que inferissem acerca desses mesmos textos. Investigar em contexto e em paralelo com a prática letiva é bastante positivo, todavia limitador e, perante a nossa intenção de sensibilizar para a mudança de comportamentos e a efetiva mudança gostava de ter feito mais pelos alunos. Ainda assim, considero que as EEA que foram desenvolvidas tiveram um efeito positivo no desenvolvimento dos níveis de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante, bem como no seu desenvolvimento integral. Desta possibilidade ímpar de crescimento, a nível pessoal, pedagógico e científico ressalvo uma infinidade de momentos, de partilhas e emoções. A PES proporcionou-me a oportunidade de conhecer inúmeras crianças, com quem aprendi a cada dia, partilhando laços e longas horas de dedicação e de trabalho. Em cada ano da minha formação académica, juntamente com o trabalho desenvolvido ao longo da PES, nos diferentes contextos, pela constante partilha de saberes, valores e sentimentos, julgo ter desenvolvido positivamente (e descoberto) competências profissionais e ensinamentos que pretendo transportar, um dia, para a que será a sala de aula dos meus alunos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*, (2.ª ed. Revista e atualizada). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil - receção leitora e competência literária. In Língua materna literatura infantil: *Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 11-32). Lisboa: Edições Lidel.
- Azevedo, F., & Martins, J. (2011). *Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. Da Investigação às Práticas*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Bamberger, R. (2010). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática.
- Barca, I. & Gago, M. (2004). Usos da narrativa em história. In: M. do C. Mello; J. M. Lopes (orgs.). *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis* (pp. 29-40). Braga: Universidade do Minho.
- Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of reading comprehension. In R. Smith, 2003 & T. C. Barrett (Eds.), *Teaching Reading in middle class. Reading*. MA: Addison-Wesley.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. H., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: MEC.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2002). Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.). *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole.
- Carvalho, H. (coord.), Ávila, P., Nico, M. & Pacheco, P. (2011). *As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES-Instituto Universitário de Lisboa.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades de aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1993). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- CNE (2014). Estado da Educação 2014. In Miguéns, M. (coord.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Colomer, T. (2004). *Quién promociona la lectura?* Bogotá: Asolectura, Asociación colombiana de lectura y escritura.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). *DRC: A dual rout model of visual recognition and reading aloud*. *Psychological Review*, 108(1), 201-256.
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P. & Coelho, A. R. (2010). *Relatório de avaliação do 4.º ano do PNL*. Lisboa: GEPE.
- Costa, A. M. & Fonseca, L. (2009). *Os números na interface da língua portuguesa e da matemática – Actas do XIXEDEM*. Vila Real: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000)*. Braga: Série Monografias em Educação, CIED-IEP – Universidade do Minho.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Curto, L. A., Morillo, M. M. & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler – Vol. 1*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, M. C. P. (2012). *Motivação para a leitura – alunos de uma turma de PIEF como mediadores de leitura. Relatório final de estágio*. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L. & Pearson, P. D. (1991): *Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction*. In *Review of Educational Research*. 91, 2, (pp. 239-264).
- Eco, U. (2005). *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. & Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture poursuivre L'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Centre National de Documentation Pédagogique: Éditiones Odile Jacob.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. *Noesis*, 18, 64-66.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Ondina: Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Forneiro, M. L. I. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar*. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 47 (p. 49-70). Espanha.
- Freire, P. (1990). *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gama, S. (2011). *Obras completas de Sebastião da Gama*. Lisboa: Editorial Presença.
- GAVE (2010). *PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses: síntese de resultados*. Lisboa: GAVE.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- Gombert, J.E. (1992). *Activité de lecture et activités associées*. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: P.U.F.
- Gonçalves, S. (2008). *Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino*. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46. (pp. 135-151). Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. Consultado em 12 de abril, 2015, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661698>.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer, teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus ediciones.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martinho, M. H., & Ponte, J. P. (2005). *Comunicação na sala de aula de matemática: práticas e reflexão de uma professora de matemática*. In A. Boavida (Org.), *Atas XIV Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 273-293). Setúbal: APM.
- Mendoza, F. A. (1999). *Función de la literatura infantil Y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Menezes, L. (2003). *Desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo no contexto de um projecto de investigação colaborativa focado na comunicação matemática: Um estudo de caso*. In A. Cosme, H. Pinto, H. Menino, I. Rocha, M. Pires, M. Rodrigues, R. Cadima & R. Costa (Orgs.), *Actas do XIV Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 483-503). Santarém: Associação de Professores de Matemática.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: MEB/DEB. Consultado em 22 de agosto de 2012 em http://sitio.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Organização curricular e programas (Vol. I, pp. 175- 190). Programa de Ciências Naturais do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Metas curriculares. Ensino básico. Ciências naturais 5.º, 6.º, 7.º, 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, M. A. & Torres, P. (2010). *Olhares sobre o projeto Línguas e educação: construir e partilhar a formação. Pontos de vista de investigação-ação e da supervisão*. In A. I. Andrade e A. S. Pinho (orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo* (pp. 247-263). Perspetivas a partir de um projeto. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NCTM. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- NPMATEB. (2008/09). *Extensão da tarefa “Terrenos nas aldeias” dos materiais de apoio ao professor Números racionais não negativos: tarefas para o 5.º ano*.
- OCDE. (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment*. Paris: OCDE Publishing.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A Investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Piçarra, S. (2008). *Estratégias paródicas e o pacto de leitura na Obra Fantasia para dois coronéis e uma Piscina de Mário de Carvalho*. Dissertação de mestrado de especialização em literatura portuguesa contemporânea. Évora: Universidade de Évora.
- Pires, D. M. (2001). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica – estudo no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/tese_reservadas/tesedout_dppires.zip
- Pires, M. V. (2005). *Os materiais curriculares na construção do conhecimento profissional do professor de matemática. Três estudos de caso*. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela.
- Pires, D. P., Gonçalves, A., Mafra, P., Rodrigues, M. J. & Velho, A. (2007). *Poster aprender e gostar de aprender ciências*. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Pires, M. V., & Martins, C. (2010). *Formação e desenvolvimento profissional do professor de matemática*. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., Cunha, M. H., & Segurado, M. I. (1998). *Histórias de investigações matemáticas*. Lisboa: Ministério da Educação & IIE.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. Martins, M. E., & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: ME.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: ME – CCAP – 2.
- Reis, C. & Lopes, C. (1990). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Universidade do Minho: Braga.
- Ribeiro, I. S., Viana, L. F., Cadime, I. M. D., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, C., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Rocha, M. R. M. (2007). *A compreensão na leitura: Análise de manuais do 4.º ano de escolaridade*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.
- Rocha, A. P. R. (2014). *Os jogos e os vídeos didáticos: a motivação no ensino da História e da Geografia. Relatório de prática pedagógica*. Porto: Universidade Portucalense.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Russo, M. (2007). Sebastião da Gama e o seu interesse para a cultura italiana. In João Reis Ribeiro, *Sebastião da Gama – O Poeta e o Professor – Estudos e Perspectivas* (pp. 81-92). Azeitão: Associação Cultural Sebastião da Gama.

- Sá, C. M. (2009). *Parecer sobre os novos programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico* [Blogue profissional]. Disponível em <http://transversalidadescsa.blogspot.pt/2009/02/parecer-sobre-os-novos-programas-de.html>.
- Sá, C. M. (2013). *Parecer sobre as metas curriculares e os programas de Português para o Ensino Básico* [Blogue profissional]. Disponível em <http://transversalidadescsa.blogspot.pt/2012/10/parecer-sobre-as-metas-curriculares-do.html>.
- Sá, C. M. (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento da educação [documento policopiado].
- Sánchez, P. A. & Jiménez, M., S., R. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santos, F., Neto, J. C. M. & Rosing, T. M. K. (2009). *Mediação de Leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global Editora.
- Scholes, R. (1989). *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70.
- Searle, C. (1993). Words to a life-land: Literacy, the imagination and palestine. In C. Lankshear, M. Greene & P. McLaren (Ed.), *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern* (pp.167-192). Albany, NY: State University of New York Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 1(2) (pp. 4-14).
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Havard Educational review*. 57(1) (pp. 1-21).
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, E., bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica. Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). *Prefácio. Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa Editores.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura - Compreensão de Textos*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: DGIDC Ministério da Educação.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler (2ª reimpressão)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Solé, I. (1999). *Estratégias de lectura (9a ed.)*. Barcelona: Instituto de Ciències de Educació.

- Sousa, M. L. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Tese de mestrado. Braga: Instituto de educação e psicologia.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: 3.º Volume – Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, B. A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: ASA.
- Tunmer, W. E. (1990). *The role of language prediction skills in beginning reading*. New Zealand Journal of Educational Studies. 25, 95-114.
- UNESCO (2015). *Relatório de Monitoramento Global de EPD*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, F., & e Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d' Água.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012. Diário da República n.º 129 – Série 1. Organização e gestão do currículo. Ministério da Educação: Lisboa.

Anexos

Anexo A. Diferenças no conhecimento prévio entre bons e maus leitores

Bons leitores	Maus leitores
<p>Classificam e organizam com eficácia os diferentes tipos de problemas que lhes são colocados pelo texto; percebem que estes problemas têm diferentes níveis de abstração.</p>	<p>Possuem quadros de representação do texto demasiado gerais, o que lhes dificulta a perceção da especificidade dos diferentes detalhes do texto.</p>
<p>Optam por critérios mais estáveis e coerentes de seleção dos detalhes pertinentes.</p>	<p>Selecionam traços de superfície do texto, muitas vezes apenas aqueles que são explicitamente apresentados no texto.</p>
<p>Alcançam um nível de compreensão mais aprofundado e específico, relativamente ao domínio conceptual de que trata o texto.</p>	<p>Muitas vezes consideram como relevantes e pertinentes aspetos que efetivamente não o são, confundindo, por exemplo, conteúdos de um dado domínio com outros que não são específicos do domínio conceptual em questão.</p>
<p>Dominam com maior qualidade e em maior quantidade os conceitos específicos de uma dada área de conhecimento.</p>	<p>Dominam de uma forma inexata e em menor quantidade conceitos específicos de uma dada área de conhecimento.</p>
<p>Estabelecem relações adequadas (de ordem, dependência, causalidade...) entre conceitos específicos de um dado domínio.</p>	<p>Mostram dificuldade em estabelecer relações adequadas entre conceitos, confundindo as suas ligações de ordem, dependência, causalidade...</p>

Gonçalves, 2008, p. 140

Anexo B. Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora

Tipo	Definição e operacionalização
Compreensão Literal	<p>Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ideias principais Sequência(s) Detalhes Comparações Relações de causa-efeito De traços de carácter de personagens.
Reorganização	<p>Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidação ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma:</p> <ul style="list-style-type: none"> Classificar Esquematizar Resumir Sintetizar.
Compreensão Inferencial	<p>Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias):</p> <ul style="list-style-type: none"> Dedução da ideia principal Dedução de uma sequência Dedução de detalhes Dedução de comparações Dedução de relações de causa-efeito Dedução de traços de carácter de personagens Dedução de características e aplicação a uma situação nova Predição de resultados Hipóteses de continuidade de uma narrativa Interpretação de linguagem figurativa.
Compreensão Crítica	<p>Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias):</p> <ul style="list-style-type: none"> Juízos de atos e de opiniões Juízos de suficiências e de validade Juízos de propriedade Juízos de valor, de conveniência e de aceitação.

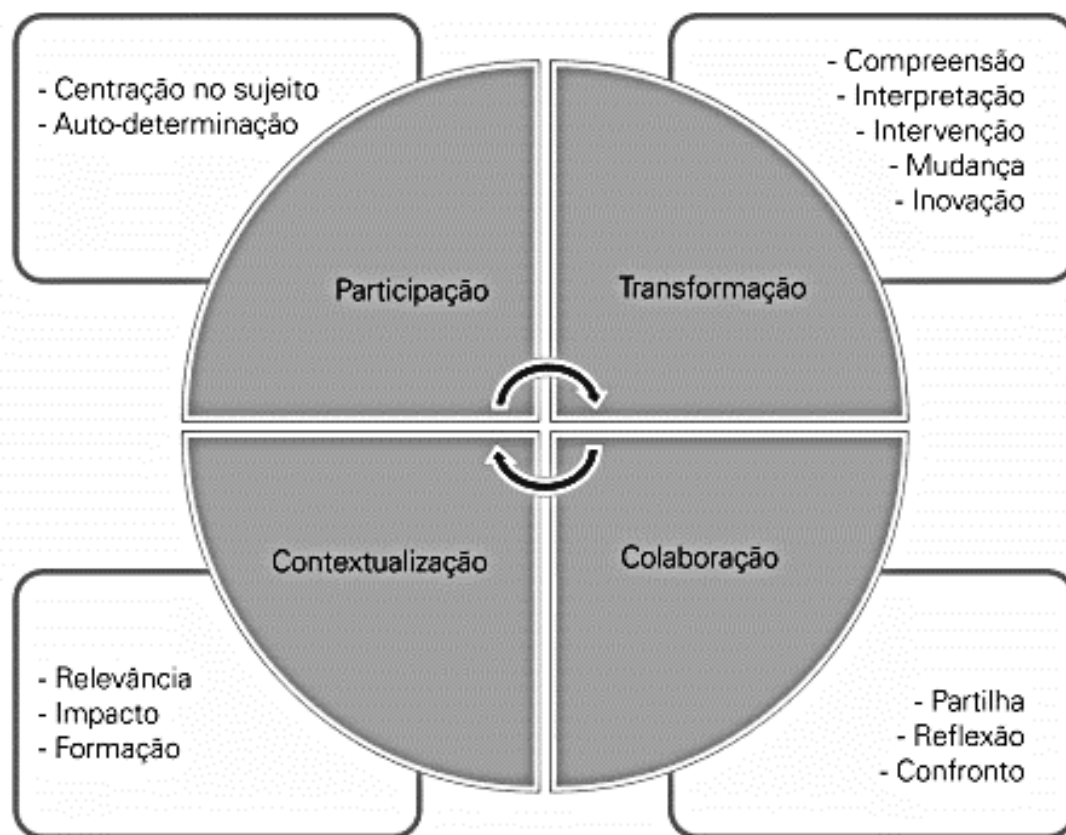
Adaptado de Viana, *et al.*, 2010, p. 15.

Anexo C. Relação entre os diferentes tipos de texto e os objetivos implícitos

Tipos de textos (alguns exemplos)	Objetivos intencionais de compreensão na leitura
Informativos (artigos temáticos, notícias)	Obter informação sobre a vida e o mundo
Ficção narrativa (histórias, textos de teatro)	Usufruir do prazer da leitura recreativa
Poesia	Usufruir do prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica
Textos instrucionais (receitas, instruções para a ação)	Realizar ações segundo procedimentos sequenciais enunciados
Biografias	Aprender sobre a vida de alguém
Textos epistolares (cartas pessoais, recados, email)	Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções
Listagens (texto não compositivo)	Aceder a informação organizada categorialmente

Adaptado de Sim-Sim, 2007, p. 12.

Anexo D. Critérios de qualidade da investigação-ação



Moreira e Torres, 2010, p. 248.

Anexo E. Modalidades de organização das atividades nas diferentes áreas disciplinares

Quadro – Modalidades de organização das atividades nas diferentes áreas disciplinares

Organização dos alunos	Modos de leitura		Modos de leitura das tarefas		Realização das atividades		Correção
Grupo turma	Em voz alta	Professor Alunos Rotativamente professor e alunos	Em voz alta	Professor Alunos Rotativamente professor e alunos	Oral	Grupo turma Pequenos grupos Pares	Professor Auto- correção
Pequenos grupos							
Pares	Silenciosamente	Alunos	Silenciosamente	Alunos	Escrito	Pequenos grupos Pares Individual	Hetero- correção
Trabalho individual							

Adaptado de Viana, *et al.*, 2010, p. 44.

Anexo F. Provérbios, adivinhas e enigmas

Agrupamento de Escolas A – Centro Escolar A

Nome _____ Data _____

Área: Português

Com a ajuda de um familiar escreve:

Dois provérbios:

Duas adivinhas:

Dois enigmas:

Nome _____ Data _____

Área: Português

O patinho feio, de Hans Christian Andersen

Numa bela tarde de Verão a mãe pata vigiava, sorridente, os ovos da sua ninhada que estavam prestes a estalar. “Cric, crac”, fez o primeiro ovo. “Cric, crac”, fizeram, uns após outros, todos os ovos da ninhada. Enquanto os ouvia a estalar, a mãe pata cantarolava: “Sou casinha branca, sem porta nem tranca, a verdade é que é, que ninguém me põe em pé.” As cascas partiram e cinco belos patinhos amarelos saíram cá para fora. “Como são belos!”, disse a mãe.

Mas, faltava um ovo! Era maior e mais escuro do que os outros e continuava fechado. A mãe pata estava preocupada, mas finalmente, também aquele começou a estalar. “Pac!”, fez a casca ao romper. A mãe ficou muito espantada ao ver aquele filhote. “Não é nada parecido com os irmãos!”, disse a pata. “É tão grande, as penas são cinzentas e o bico é enorme!”

“É tão feio!”, disseram em coro os patos da quinta. “É horrroso!”, disseram os cinco patinhos.

Paciência! Ficaré mais bonito quando for grande!”, suspirou a mãe, e levou os patinhos ao lago para aprenderem a nadar.

Os dias passaram, mas para o patinho feio não eram dias felizes. Quase sempre, “Duas gotinhas salgadas que do mar não vinham não, escorriam-lhe lentas pelas faces, mandadas pelo coração.” Os irmãos davam-lhe bicadas, os gatos arranhavam-no e os meninos da quinta divertiam-se a assustá-lo.

Uma tarde, olhando para o céu, o patinho feio viu uns pássaros brancos maravilhosos que se preparavam para aterrar. “Como são bonitos! Gostaria de voar com eles para longe daqui!”, pensou, e decidiu partir à procura de um lugar melhor para ficar. O pato vagueou um pouco pelo Mundo, sozinho, triste, esfomeado.

Um dia chegou a uma quinta onde viviam uma galinha e um gato. “Vem”, disseram-lhe, “se quiseres podes ficar connosco.”

Todo contente, o patinho feio aceitou, mas a sua alegria não durou muito tempo.

- “Sabes pôr ovos?” - perguntou a galinha.

- “Não” - respondeu o pato.

- “Sabes ronronar?” - perguntou o gato.

- “Não” - respondeu de novo.

- “Então vai-te embora, porque és tolo e não serves para nada!”

Triste e desconsolado, o patinho feio voltou a vaguear sozinho. A certa altura pareceu-lhe ver qualquer coisa a brilhar por detrás das folhas de um arbusto... Era um lago! Aproximou-se e ficou maravilhado! Ali nadavam alegremente os mesmos pássaros brancos que um dia tinha visto no céu a voar. O patinho não pôde resistir. Queria juntar-se a eles a todo o custo.

- “Não me importo se me mandarem embora às bicadas” - pensou.

Mas ninguém lhe fez mal. Os belos pássaros foram ter com ele e receberam-no com alegria, dizendo em coro: “Por haver... até há muitos, mas não são todos iguais. Há de mãe e de amigos, há de filhos e até de pais.”

O patinho feio, muito tímido, baixou a cabeça e viu a sua imagem espalhada na água. Reparou então que já não era feio e desajeitado, mas que se tinha tornado num esplêndido pássaro branco... num belo cisne branco! Os belos pássaros exclamaram felizes: “A beleza está nos olhos de quem a vê! E sem bondade, a beleza não vale metade!”

Foi o dia mais feliz da sua vida!

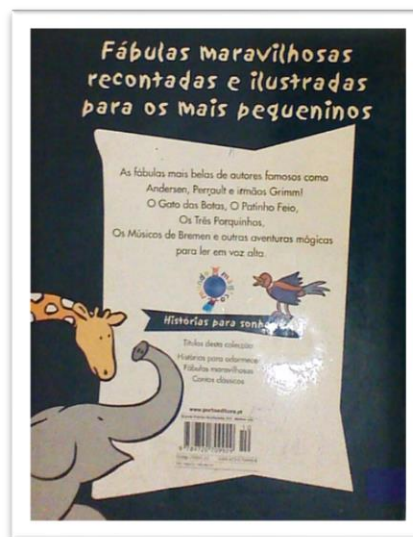
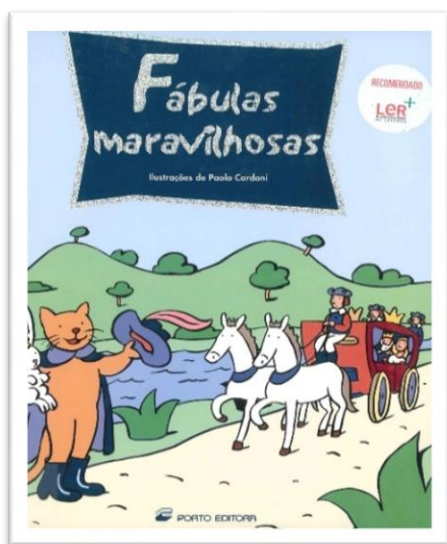
Anexo H. Ficha técnica da obra *Fábulas Maravilhosas*, de Andersen, Perrault e irmãos Grimm

Agrupamento de Escolas A – Centro Escolar A

Nome _____ Data _____

Área: Português

Ficha técnica da obra *Fábulas Maravilhosas*, de Andersen, Perrault e irmãos Grimm



Título: _____

Autor: _____

Ilustrações: _____

Editora: _____

Ano de edição: _____

Anexo I. Guião – Reescrita da adaptação do excerto *O patinho feio*

Agrupamento de Escolas A – Centro Escolar A

Nome _____ Data _____

Área: Português

Reescrita do excerto - *O patinho feio*, de Andersen.

Dobrar em leque uma folha de papel para circular pela fila. Cada elemento da fila deve responder a uma das seguintes questões: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Porquê? Cada um deve imaginar uma resposta para a pergunta que lhe coube, escrevê-la, fechar a dobra do leque e passá-lo ao elemento seguinte. Trocam-se os guiões entre os 4 grupos. Cada grupo deve abrir o leque e ler as respostas às questões, silenciosamente. Devem escrever um pequeno texto fazendo as concordâncias necessárias.

Quem?

O patinho feio, a mamã, os irmãos patinhos, os belos cisnes brancos, todos os outros animais e _____

O quê?

Quando?

Onde?

Como?

Porquê?

Adaptado de Leão, M., & Filipe, H. (2005). *70 + 7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora.

Anexo J. O Sistema Respiratório

Agrupamento de Escolas A – Centro Escolar A

Nome _____ Data _____

Área: Estudo do Meio

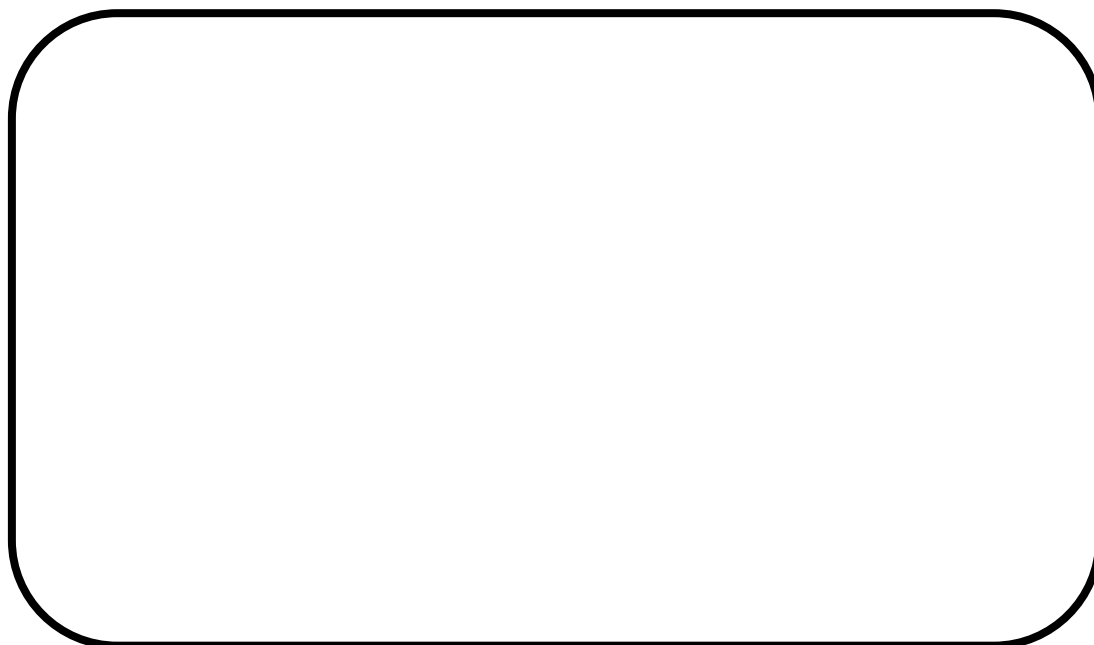
Sistema Respiratório

Registo de previsões, observações e conclusões.

1. Na tua opinião como são os pulmões humanos? (Mostra através de esquemas, imagens ou palavras).



1. Agora que já os viste, como são na realidade? Legenda o teu desenho.



3. Completa o quadro com informações que consegues obter através dos sentidos (olfato, tato e visão).

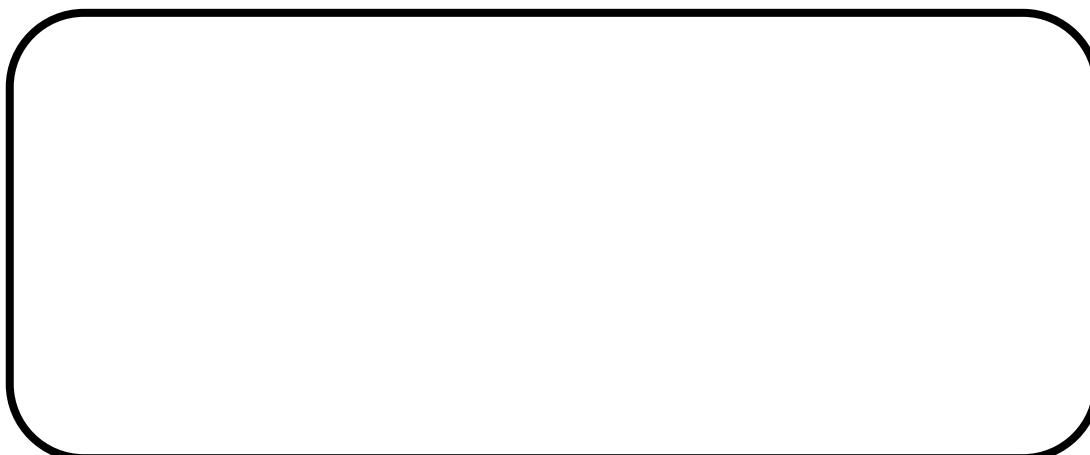
Olfato	Visão	Tato

4. Quando entrou ar na palhinha, colocada na traqueia, o que aconteceu?

5. Como será o interior dos pulmões?

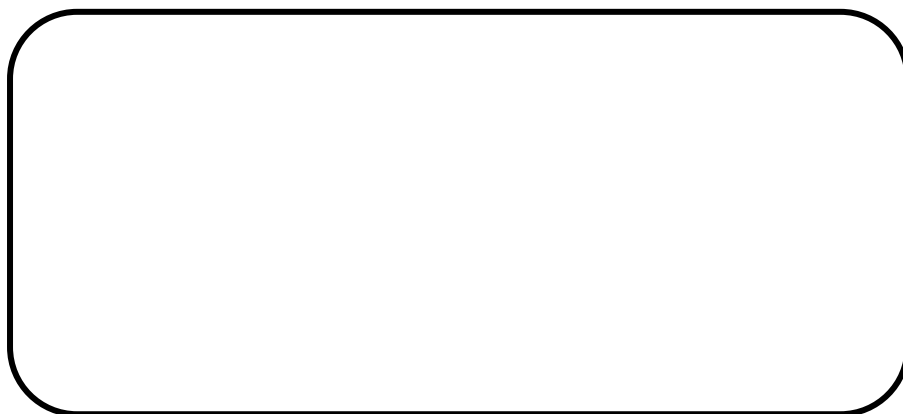


6. Agora que já viste o seu interior, como é de facto?



7. Quando expirei não libertei todo o ar dos pulmões. Porque será?

8. O que observaste quando um pedaço de pulmão foi mergulhado na água?



9. O que aconteceu?

10. Em síntese:

A Função Respiratória

O Sistema Respiratório

Anexo K. Adivinhas com números

Agrupamento de Escolas A – Centro Escolar A

Nome _____ Data _____

Área: Matemática

Adivinhas com números

1. Escreve um número à tua escolha e segue a sequência de cálculos:

1.º multiplica o número que escolheste por 5;

2.º adiciona-lhe 10;

3.º subtrai 8;

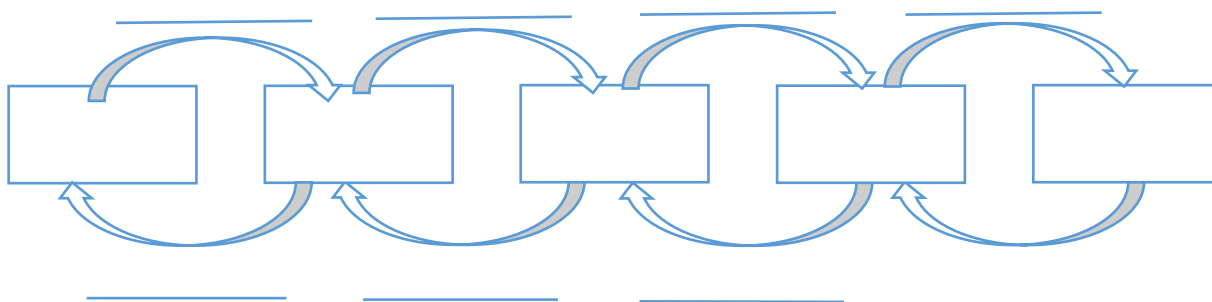
4.º subtrai agora 2;

4.º divide por 5;

5.º subtrai-lhe o número que escolheste. Obtiveste zero? ADIVINHEI

2. Pensei num número, multipliquei-o por 2, adicionei-lhe 4, dividi-o por 2, subtraí-lhe 4 e obtive 6. Em que número pensei?

Para descobrires o número, faz um esquema semelhante a este e completa-o com as operações inversas para regressares ao ponto inicial (o número em que eu pensei).



Retirado de Luz, A. d., Luís, A., Bartolo, F., Gaspar, I., Serrazina, N., & Ribeiro, R. (2002). *Materiais para o 1.º ciclo - Caderno 1*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Anexo L. Jogo do galo na divisão

Agrupamento de Escolas A – Centro Escolar A

Nome _____ Data _____

Área: Matemática

Jogo do galo na divisão

Número de jogadores: 2

Cada jogador escolhe o seu símbolo (X ou O) e seguidamente seleciona dois números da respetiva lista. Divide-os e se o número obtido estiver na grelha coloca por cima o seu símbolo (X ou O). Um jogador que obtenha um produto já saído perde a sua vez.

Ganha o primeiro jogador que preencher uma fila, uma coluna ou uma diagonal. Realiza as operações necessárias no caderno de matemática.

Lista de números:

200	84	20	2	5	24	30	10	3
-----	----	----	---	---	----	----	----	---

42	7	6	75
2	4	12	11
100	15	8	10
1	5	28	3

VAMOS concluir:

A divisão é a _____ da multiplicação.

Se um número da grelha terminar em 0 ou 5 devemos escolher números

Se quisermos obter um quociente par devemos escolher números

Para dividirmos um número por 10 retirei um _____; se for por 100 retirei _____; se for por 1000 retirei _____.

Para multiplicarmos um número por 10 acrescentei um _____; se for por 100 acrescentei _____; se for por 1000 acrescentei _____.

Adaptado de Luz, A. d., Luís, A., Bartolo, F., Gaspar, I., Serrazina, N., & Ribeiro, R. (2002). *Materiais para o 1.º ciclo - Caderno 1*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática

Anexo M. Jogo do Labirinto

Agrupamento de Escolas A– Centro Escolar A

Nome _____ Data _____

Área: Matemática

Jogo do Labirinto

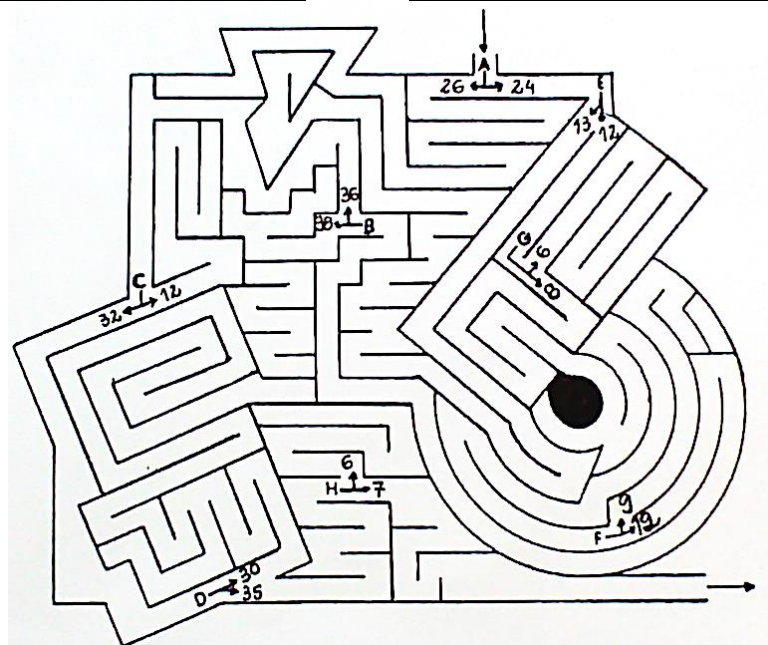
Consegues sair do labirinto?

As letras das expressões são as mesmas do labirinto. Em cada letra do labirinto há dois valores, um dos quais corresponde ao resultado correto e indica a direção certa.

Começa em A e... Boa viagem! ☺

A	2×12
B	3×12
C	4×8
D	5×7

E	$24 : 2$
F	$36 : 3$
G	$32 : 4$
H	$35 : 5$



Adaptado de: Luz, A. d., Luís, A., Bartolo, F., Gaspar, I., Serrazina, N., & Ribeiro, R. (2002). *Materiais para o 1.º ciclo - Caderno 1*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Anexo N. Sexualidade

Agrupamento de Escolas B – Escola Básica B

Nome: _____ Data: _____

1 – Completa a seguinte frase após o que conversaste com a turma:

A sexualidade corresponde _____

2 - O que sei sobre a *puberdade*?

2.1. Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes afirmações:

1. A puberdade surge primeiro nos rapazes do que nas raparigas. _____

2. O corpo das raparigas modifica-se com a puberdade. _____

3. O aparecimento da menstruação significa que as raparigas podem vir a ter bebés. _____

4. Quando os nossos corpos mudam, os nossos sentimentos também podem mudar. _____

5. Uma glândula localizada no nosso cérebro é a responsável pelas transformações pubertárias. _____

6. Por vezes durante o sono os rapazes ejaculam. _____

7. Acariciar os seus próprios órgãos sexuais não faz mal. _____

8. A higiene deve ser mais frequente a partir da puberdade. _____

9. A masturbação faz mal. _____

10. As principais hormonas durante a puberdade são o estrogénio e a progesterona nos rapazes e a testosterona nas raparigas. _____

3 - Órgãos sexuais externos (femininos e masculinos)

3.1. Legenda as figuras 1 e 2.

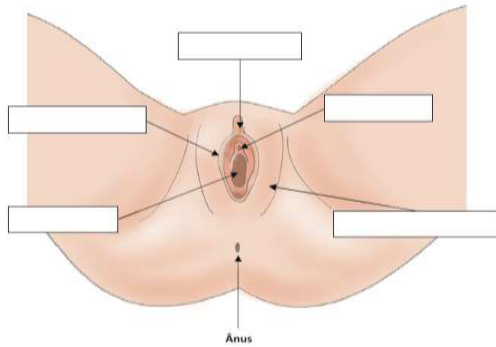


Figura 1 – Órgãos sexuais femininos (externos).

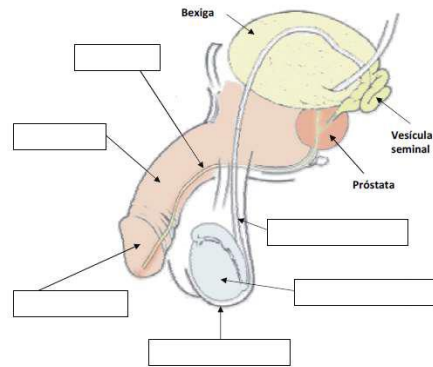


Figura 2 – Órgãos sexuais masculinos (externos)

4 - Quais dos seguintes órgãos pertencem ao sexo masculino (M), feminino (F) ou a ambos (A). Assinala com M, F ou A.

Ovários		Testículos	
Pênis		Glândula pituitária	
Vulva		Uretra	
Trompas de Falópio		Mamas	
Mamilos		Escroto	
Pelos Púbicos		Colo do Útero	

5 - O que sabes sobre aparelhos reprodutores? Legenda as figuras 3 e 4.

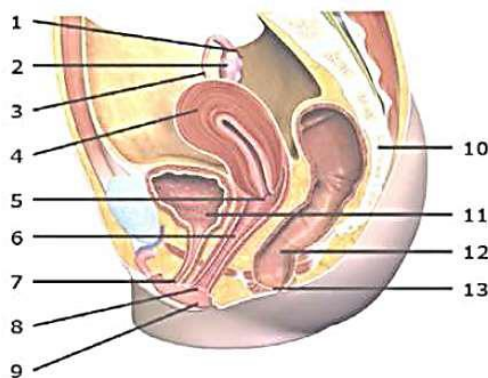


Figura 3 – Aparelho reprodutor feminino.

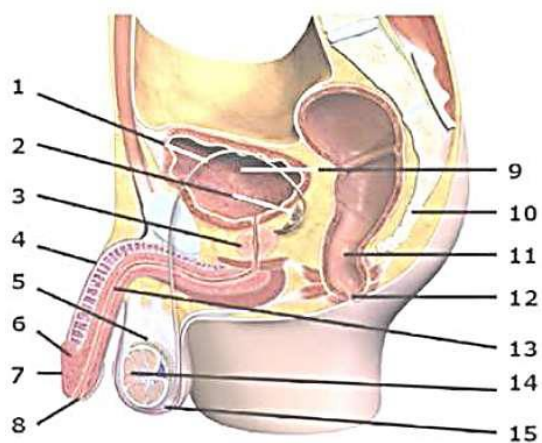


Figura 4 – Aparelho reprodutor masculino.

Legenda:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

Adaptado de Guimarães. C., Sousa, S., Gonzaga, M. & Luís, M. P. (2011). *Caderno PRESSE 2.º ciclo*. Porto: ARS Norte – DSP.

Anexo O. Nasceu uma nova aldeia *Amabran*

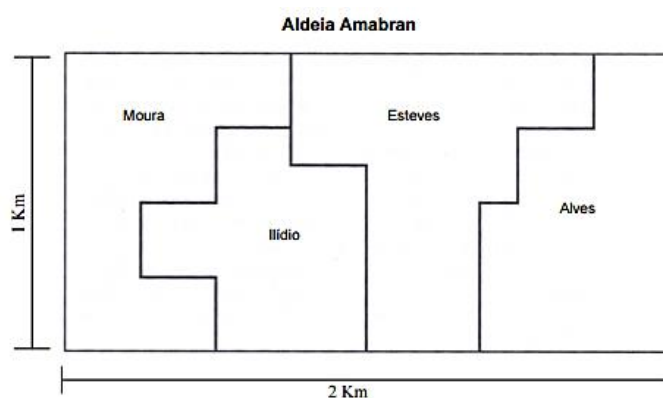
Agrupamento de Escolas B – Escola B

Nome: _____ n.º _____ turma: _____

Tarefa: “Nasceu uma nova aldeia *Amabran*”

No seguinte esquema é apresentada a aldeia *Amabran*. Como podes verificar, na aldeia existem quatro famílias: a Moura, a Ilídio, a Esteves e a Alves.

Fase 1 - Lê com atenção todas as tarefas e apresenta sempre os cálculos.



Moura: Caro Alves vou vedar o meu terreno para o proteger dos ventos.

Alves: Também estou a pensar fazer o mesmo.

Moura: Como os nossos terrenos têm a mesma área, poderíamos comprar a rede em conjunto e depois dividíamos a despesa a meio. O que achas?

Alves: Deixa-me pensar! Vou conversar com a minha esposa e depois dou-te uma resposta.

Moura: Preciso que tomes uma decisão já porque vou comprar a rede agora mesmo!

1. Que decisão deve o senhor Alves tomar? Justifica a tua resposta.

Fase 2

2. “Aos terrenos com a mesma área corresponde o mesmo perímetro.”

Concordas com esta afirmação? _____

Explica como pensaste, não te esquecendo de apresentar os cálculos.

3. Das quatro famílias, qual é que vai gastar mais rede para vedar o terreno?

4. Que famílias poderão dividir a despesa com o Sr. Moura de modo a que ninguém fique prejudicado?

Família	Área	Perímetro
Moura		
Alves		
Esteves		
Ilídio		

Que conclusões podes tirar?

Fase 3

5. O Sr. Alves percebeu que iria ficar prejudicado e não quis dividir a despesa com o Sr. Moura. Sabendo que o Sr. Moura pagou 10 000 euros pela sua rede, quanto é que “poupou” o senhor Alves?

Anexo P. Atividade de Inquérito – Portugal nos séculos XIII e XIV

Agrupamento de Escolas C – Escola C

Nome: _____ n.º _____ turma _____

Atividade de Inquérito – Portugal nos séculos XIII e XIV

O século XIV, em Portugal e no resto da Europa, foi um período de grande instabilidade económica, política e social. A ocorrência de chuvas abundantes resultou em consecutivos maus anos agrícolas que levaram à falta de produtos agrícolas, provocando a fome. Quais as consequências dos maus anos agrícolas?



Muita gente morreu e a consequente falta de mão-de-obra refletiu-se na diminuição da produção agrícola que já era pouca devido às condições climáticas. Em 1348 chegou a Portugal a Peste Negra. Esta epidemia agravou-se devido à falta de higiene que então existia. Muita gente morreu, complicando-se ainda mais a situação que se vivia. O que agravou ainda mais a situação vivida na segunda metade do século XIV?



Para agravar tudo isto, sobretudo na segunda metade do século XIV, Portugal viveu um período de guerras com Castela, D. Fernando acordou casar a sua única filha, D. Beatriz, com o rei de Castela, celebrou o Tratado de Salvaterra de Magos, procurando garantir a independência de Portugal. Qual o problema que se levantou após a morte de D. Fernando, em 1383?



A 22 de outubro de 1383, D. Fernando morreu. De imediato se levantou o problema da sucessão. Depois de D. Fernando ter morrido, D. Leonor assumiu a regência do reino. Por influência do conde Andeiro, conselheiro galego da rainha, e devido à pressão do rei de Castela, D. Leonor fez aclamar sua filha rainha de Portugal. A ela juntou-se parte da nobreza e do clero. O povo, receando a perda da independência, revoltou-se contra a aclamação de D. Beatriz, apoiado pela burguesia e alguns membros da nobreza. O que significava para Portugal a aclamação de D. Beatriz como rainha?



A aclamação de D. Beatriz como rainha de Portugal não agradou a todos os portugueses, porque isso significava a perda da independência de Portugal. A sociedade dividiu-se, quanto ao candidato que desejava ver no trono. Grande parte da nobreza e do clero apoiava D. Beatriz, porque não queria perder os seus privilégios. O povo, alguns nobres e clérigos apoiavam o Mestre de Avis, pois não queriam perder a independência. O que fizera a população perante a ameaça da invasão castelhana?



Perante a ameaça da invasão castelhana, a população de Lisboa pediu ao Mestre de Avis que aceitasse defender o reino. Prometeram-lhe ainda que lutariam ao seu lado e a burguesia garantiu-lhe ajuda financeira para suportar as despesas da guerra. Iniciou-se então um longo período de guerra entre Portugal e Castela.

Por que deveria herdar o trono, D. João I, Mestre de Avis?



Em abril de 1385, reuniram-se as Cortes de Coimbra e aí defendeu-se que o Mestre, pelos serviços que tinha prestado em defesa do reino, deveria herdar o trono, tendo sido aclamado rei com o nome de D. João I, iniciando uma nova dinastia, a dinastia de Avis.

O que fora assegurado pela vitória da Batalha de Aljubarrota?



D. João I de Castela não desistiu do trono português. Por isso, as tropas dos dois reinos encontraram-se em Aljubarrota, a 14 de agosto de 1385. A batalha foi ganha pelo exército português. D. João I assegurou assim o trono e a independência de Portugal.

Quais foram as transformações que a sociedade sofreu?



Além destas mudanças políticas, também a sociedade sofreu transformações. A velha nobreza e o clero ficaram sem algumas das suas regalias por terem apoiado D. Beatriz. Aqueles que apoiaram D. João foram compensados com cargos e títulos, nascendo assim uma nova nobreza.

Como foi reforçado o Tratado de Windsor com Inglaterra?



Em maio de 1386, D. João I assinou o Tratado de Windsor com a Inglaterra. Com esta aliança, os dois países comprometiam-se a ajudar-se mutuamente. No ano seguinte, o rei português casou com D. Filipa de Lencastre, princesa inglesa, reforçando desta forma a aliança com Inglaterra.

Qual o significado da assinatura do Tratado de Paz, entre Portugal e Castela?



Apenas em 31 de outubro de 1411, Portugal e Castela assinaram o Tratado de Paz, acabando definitivamente com os desentendimentos entre os dois países.

Anexo R. Guião de exploração do vídeo: Império português - a colonização dos arquipélagos atlânticos

Em que ano chegaram os portugueses, oficialmente, ao arquipélago da Madeira? E dos Açores?
Madeira – 1418 Açores - 1427
Como se encontravam as ilhas, relativamente à presença de habitantes?
Desertas.
Quais os fatores que conduziram à sua colonização, no século XV?
Clima, a vegetação e a localização próxima de Portugal.
A quem coube a responsabilidade da organização dos territórios?
Ao Infante D. Henrique.
De que modo foram organizados?
As ilhas foram divididas e povoadas através do sistema de capitánias.
Quais eram as obrigações dos capitães?
Povoar as ilhas (Madeira – Minho / Açores – Algarve e Flandres) e promover a sua exploração (agricultura, pecuária e pesca).
A que se dedicaram os habitantes das ilhas?
À agricultura, à pecuária e a pesca.
Em quantas capitánias foi dividida a Madeira? E os Açores?
Madeira – Machico, Porto Santo e Funchal. Açores – São Miguel e Santa Maria e a da Terceira.
Quais foram os principais produtos que resultaram da exploração dos recursos na madeira?
Trigo, vinho, madeira e peixe.
E nos Açores?
Gado, trigo e plantas tintureiras.
De que forma foram utilizados os lucros que resultaram da exploração das ilhas e do comércio?
Os lucros foram utilizados no financiamento das despesas da expansão marítima.

Anexo S. Guião de exploração do vídeo: Império português: Os portugueses em África

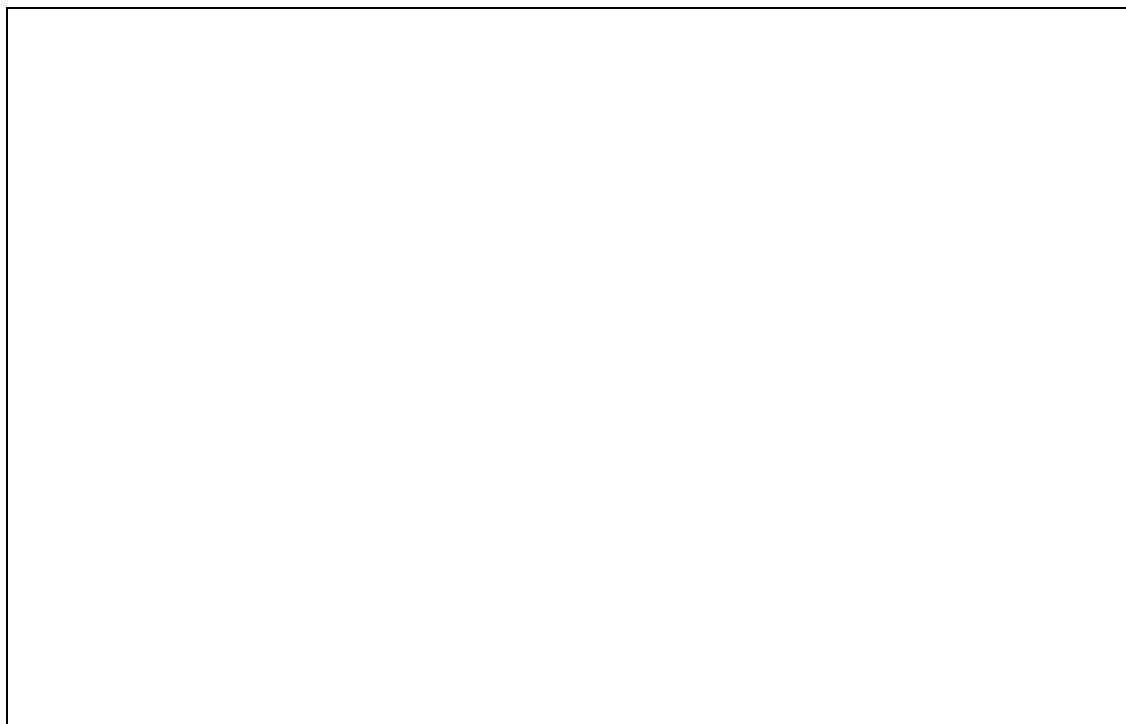
A presença portuguesa na costa Africana foi diferente da que aconteceu noutros territórios. Porquê?
Porque o continente africano não era deserto. Nele habitavam os nativos.
Por que se fixou, essencialmente, junto à costa?
Para ter acesso aos produtos desejados (ouro, malagueta e escravos).
Tal como os nativos, o que pretendiam os portugueses?
Desejavam realizar trocas comerciais.
Quais foram as condições naturais encontradas pelos portugueses?
Territórios habitados, o clima quente, áreas de deserto e áreas de floresta densa.
Relativamente à cultura dos povos nativos, o que encontraram os portugueses?
Eram polígamos, viviam em palhotas, andavam seminus, lutavam entre si e faziam escravos.
Enumera as principais diferenças.
Escravidão e poligamia.
Os portugueses fixaram-se, preferencialmente, junto dos portos naturais devido ao intenso comércio. O que criaram nessas zonas?
Criaram feitorias. Eram armazéns comerciais, geralmente fortificados, que permitiam guardar as mercadorias.
Para que serviam as feitorias?
Para além de armazenarem os produtos era geralmente realizada a troca direta de produtos.
Nas feitorias era realizada a troca direta de produtos. Que produtos banais levavam os portugueses para África?
Produtos banais: objetos de cobre e latão, contas de vidro e trigo.
Quais os produtos valiosos que traziam os portugueses de África?
Produtos valiosos: ouro, marfim, malaguetas e escravos.
Para além da troca de produtos o que pretendiam os portugueses estabelecer nos reinos africanos?
Estabelecer boas relações, converter os reinos africanos ao cristianismo e integrá-los no território português.
O que permitiram as várias expedições realizadas ao interior do território? Criar escolas, povoados e igrejas.

Agrupamento de Escolas B – Escola B

Fadas boas e fadas más

Há duas espécies de fadas: as fadas boas e as fadas más. As fadas boas fazem coisas boas e as fadas más fazem coisas más. As fadas regam as flores com orvalho, acendem o lume dos velhos, seguram pelo bibe as crianças que vão cair ao rio, encantam os jardins, dançam no ar, inventam sonhos e, à noite, poem moedas de ouro dentro dos sapatos dos pobres. As fadas más fazem secar as fontes, apagam a fogueira dos pastores, rasgam a roupa que esta ao sol a secar, desencantam os jardins, arrelham as crianças, atormentam os animais e roubam o dinheiro dos pobres. Quando uma fada boa vê uma árvore morta, com os ramos secos e sem folhas, toca-lhe com a sua varinha de condão e no mesmo instante a árvore cobre-se de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar. Quando uma fada má vê uma árvore cheia de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar, toca-lhe com a sua varinha mágica do mau fado, e no mesmo instante um vento gelado arranca as folhas, os frutos apodrecem, as flores murcham e os pássaros caem mortos no chão.

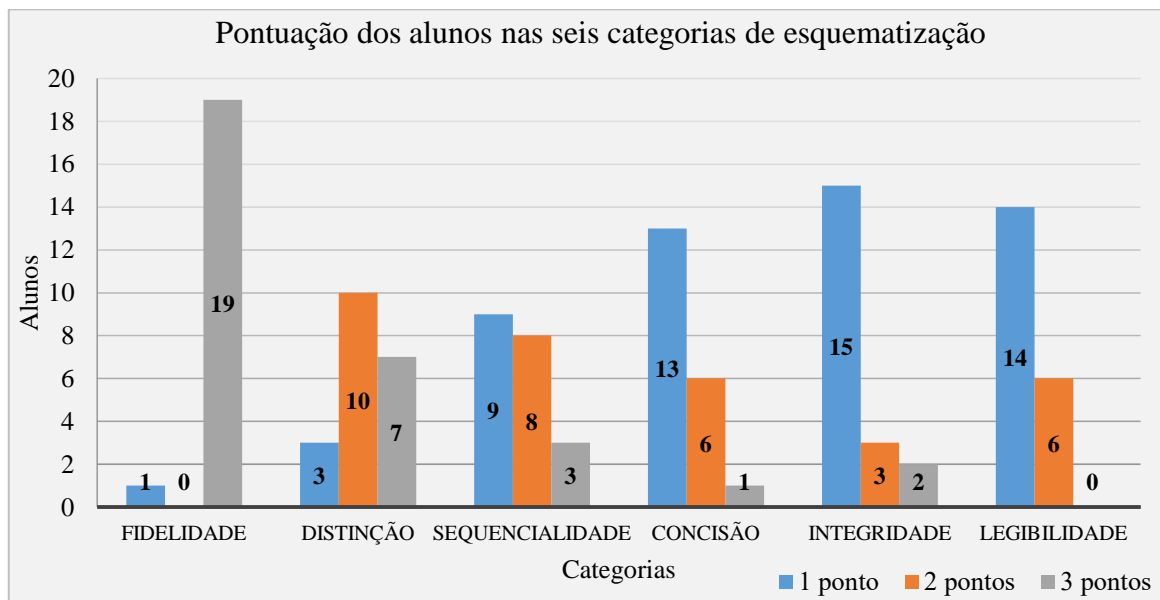
1. Relê o capítulo – *Fadas boas e fadas más*, da obra *A fada Oriana* e faz um esquema das ideias principais do texto.



Anexo U. Avaliação das seis categorias de proficiência na realização de esquemas – avaliação 1

Times	Atividade de esquematização																		Total de pontos Mínimo - 6 Máximo - 18	
	Fidelidade			Distinção			Sequencialidade			Concisão			Integridade			Legibilidade				
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
Abel			X		X		X				X			X			X			9
Alberto			X			X		X				X			X			X		12
Beatriz			X		X		X				X			X			X			9
Bernardo			X			X		X				X			X			X		12
Carlos			X			X		X				X			X			X		14
Catarina			X		X		X				X			X			X			9
Diogo			X			X	X				X			X			X			10
Daniel			X	X			X				X			X			X			8
Énia			X		X			X				X			X			X		11
Frederica			X		X		X				X			X			X			9
Francisco			X		X			X			X			X			X			10
Gonçalo			X			X			X			X			X			X		17
Hugo			X		X			X			X			X			X			12
Iva			X		X			X			X			X			X			11
Jorge			X		X		X				X			X			X			9
João			X			X			X	X			X			X			X	13
Luísa			X		X			X			X			X			X		X	15
Matilde			X		X			X			X			X			X			12
Miguel	X			X			X				X			X			X			6
Pedro			X	X			X				X			X			X			8
N.º de alunos por categoria	1	0	19	3	10	7	9	8	3	13	6	1	15	3	2	14	6	0		

Anexo V. Pontuação dos alunos nas seis categorias de esquematização



Anexo W. Conversão das categorias de esquematização em níveis de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante

T	Tarefa de esquematização				
	Nível 1 6 pontos	Nível 2 9 pontos	Nível 3 12 pontos	Nível 4 15 pontos	Nível 5 18 pontos
Abel		X			
Alberto			X		
Beatriz		X			
Bernardo			X		
Carlos			X		
Catarina		X			
Diogo		X			
Daniel	X				
Énia		X			
Frederica		X			
Francisco		X			
Gonçalo				X	
Hugo			X		
Iva		X			
Jorge		X			
João			X		
Luísa				X	
Matilde			X		
Miguel	X				
Pedro	X				
TOTAIS	3	9	6	2	0
T. feminino	0	5	1	1	0
T. masculino	3	4	5	1	0

Anexo Y. Banda desenhada – Capuchinho vermelho, segundo Qino (nossa interpretação)
Agrupamento de Escolas B – Escola B



Anexo Z. Proposta de Texto *O professor Ideal*

Agrupamento de Escolas B – Escola B

Nome _____ Data _____

Proposta de texto *O Professor Ideal*

Com um jeitinho inquieto, mas sereno, o Professor Ideal apaziguava todos e quaisquer medos, com o seu olhar inebriante, de ternura e afago. Sem dizer uma única palavra. Pelo olhar. Só e unicamente pelo olhar. Fazia dissipar as nossas inquietações de meninos pequeninos, com a doçura de um olhar de esperança. Empossado em vastos conhecimentos, que ia semeando em nós, aqui e ali, fora nos ensinamentos da vida, da cultura, da arte, que nos marcara, em todas as aulas, uma após outra. Vinha de mansinho e quando menos esperávamos enchia-nos o coração, ora com a leitura de um poema, ora com uma canção, ora com um desenho que, embora simples, nos transportava muito para lá, dos limites da sala de aula. Com o Professor Ideal aprendemos a ouvir o coração. Com o Professor Ideal aprendemos a alimentar a imaginação e a dar voz ao mais íntimo de nós.

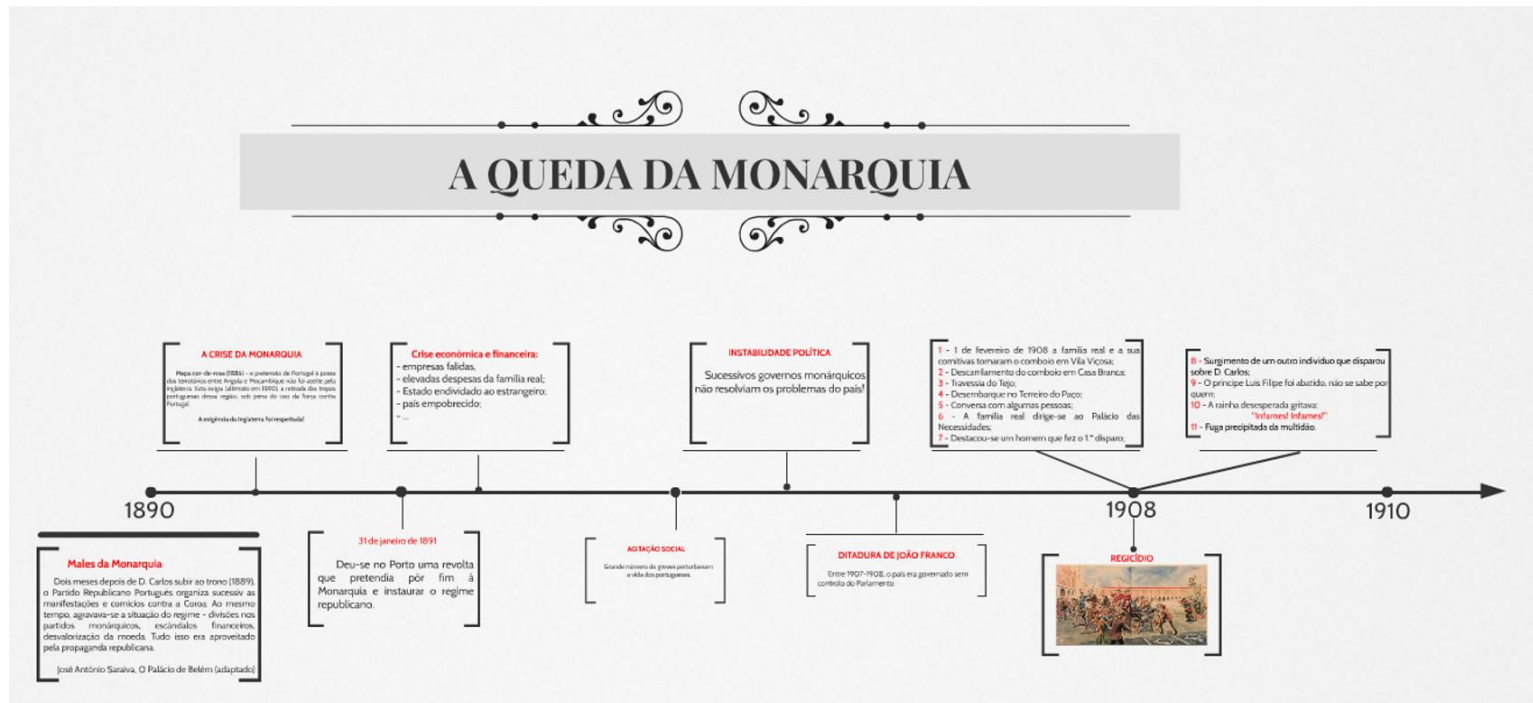
Era alto, vivo e doce. De tez calorosa e suave. Dos olhos verdes, cor de esperança, emanava o brilho da vida, da criançada, da travessura. De mãos inquietas, pensativas e ágeis. A voz... a voz era pujante e temerosa. Pujante e transmissora da beleza da vida, da imponência do amor, da urgência da arte. Temerosa, trémula e ardente, na luta contra as desigualdades, perante a majestade dos (des)valores.

Do professor ideal ficara a doçura das conversas com sabor a café.

Os ensinamentos, subtilmente transmitidos, ficaram muito para além da memória. No coração guardo o seu cheiro, o conhecimento, o brilho da partilha, a ternura sapiente e deliciosa, de quem sente o mundo, a escola, a vida... por inteiro, com a alma, com o corpo todo!

Alda, 10/04/2015

Anexo AA. A queda da Monarquia (Prezi)



Anexo BB. Atividade de completamento (consolidação dos conteúdos)

Texto autobiográfico		
TIPOS DE TEXTOS	O texto autobiográfico corresponde ao texto escrito pelo próprio, ou seja, alguém escreve sobre si mesmo (EU), sobre a sua própria vida (escrita na primeira pessoa).	
	Memórias	Diários
	<ul style="list-style-type: none"> - São textos escritos que se referem a acontecimentos passados há muito tempo. - As memórias evocam (EVOCARE) o passado. 	<ul style="list-style-type: none"> - São textos onde se retratam acontecimentos do dia, muito recentes, portanto. - É indicada a data em que é feito cada registo; - Pode (ou não) ser dirigido a alguém real ou fictício; - Tem um carácter confessional, isto é, o “eu” que escreve expõe os seus sentimentos (CATARSE).
	DIFERENÇAS	
<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura do texto nasce na mente do autor, mais ou menos concluída. - O registo tem um carácter fechado. 	<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura do texto vai surgindo em pequenas partes (fragmentos). - O registo tem um carácter aberto. - O diário termina com a morte (real ou hipotética) do “eu” 	
		Relato (<u>histórico</u>)
		<ul style="list-style-type: none"> - Corresponde à escrita de acontecimentos da vida. Estes podem ser pessoais mas, normalmente, são acontecimentos de relevância histórica (acontecimento referentes a uma coletividade).

Anexo CC. Atividade de esquematização temporal acerca da obra *A viúva e o papagaio*
 Agrupamento de Escolas B – Escola B

Nome _____ Data _____

Situação inicial		Desenvolvimento						Conclusão
Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Momento 5	Momento 6	Momento 7	Momento 8	Momento 9

Momento 1 _____

Momento 2 _____

Momento 3 _____

Momento 4 _____

Momento 5 _____

Momento 6 _____

Momento 7 _____

Momento 8 _____

Momento 9 _____

Qual é a mensagem da obra? _____

Anexo DD. Atividade de escrita

Agrupamento de Escolas B – Escola B

Nome _____ Data _____

1. Num breve parágrafo explica se gostaste de ler a obra, justificando.

Aponta dois argumentos a favor da sua leitura.

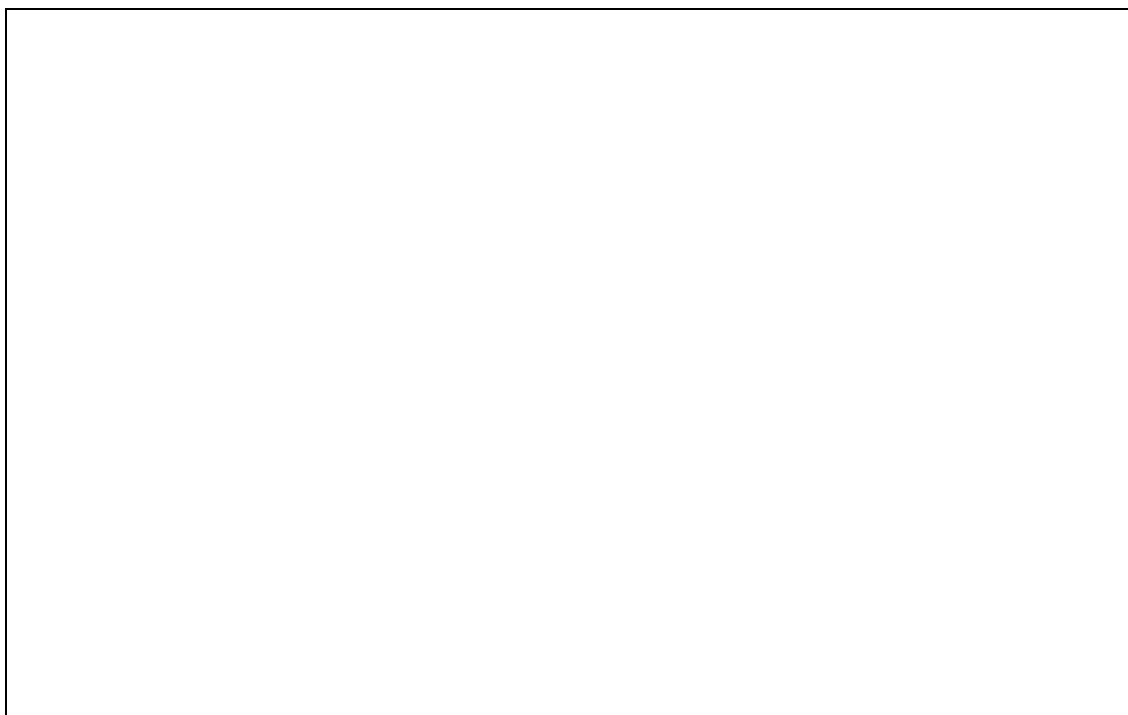
The writing area is a large rectangle with rounded corners and a blue border. It contains 18 horizontal lines for writing. At the top-left and bottom-left corners, there are shaded circular areas that look like the ends of a scroll. The lines are evenly spaced and cover most of the central area.

Nome _____ Data _____

A viúva e o papagaio

A senhora Gage era uma idosa viúva que vivia em Yorkshire. Tinha um irmão, Joseph Brand, que faleceu e deixou-lhe todos os seus bens, uma casa e três mil libras esterlinas. A viúva Gage viajou até Rodmel, onde vivia Joseph. Quando chegou ao seu destino, bateu à porta e foi recebida pela senhora Ford, uma velhota. Na casa de Joseph apenas encontrou um lindo papagaio, de quem gostou imediatamente. Depois foi ao banco onde pensava que o irmão tinha guardado as três mil libras, no entanto, não estavam lá. Mais tarde, enquanto regressava, viu que a velha casa do seu irmão estava a arder e ficou muito preocupada com James, o papagaio. Gage pensou que James tinha morrido no incêndio. Já na cama, em casa da senhora Ford, apercebeu-se de algo estranho na sua janela e viu que era James. Joseph tinha escondido a fortuna e James conduziu-a até ela. Viveu feliz o resto da sua vida, com James e Shag, o seu cão.

1. relê o a adaptação da obra *A Viúva e o papagaio*, de Virginia Woolf e faz um esquema das ideias principais do texto.

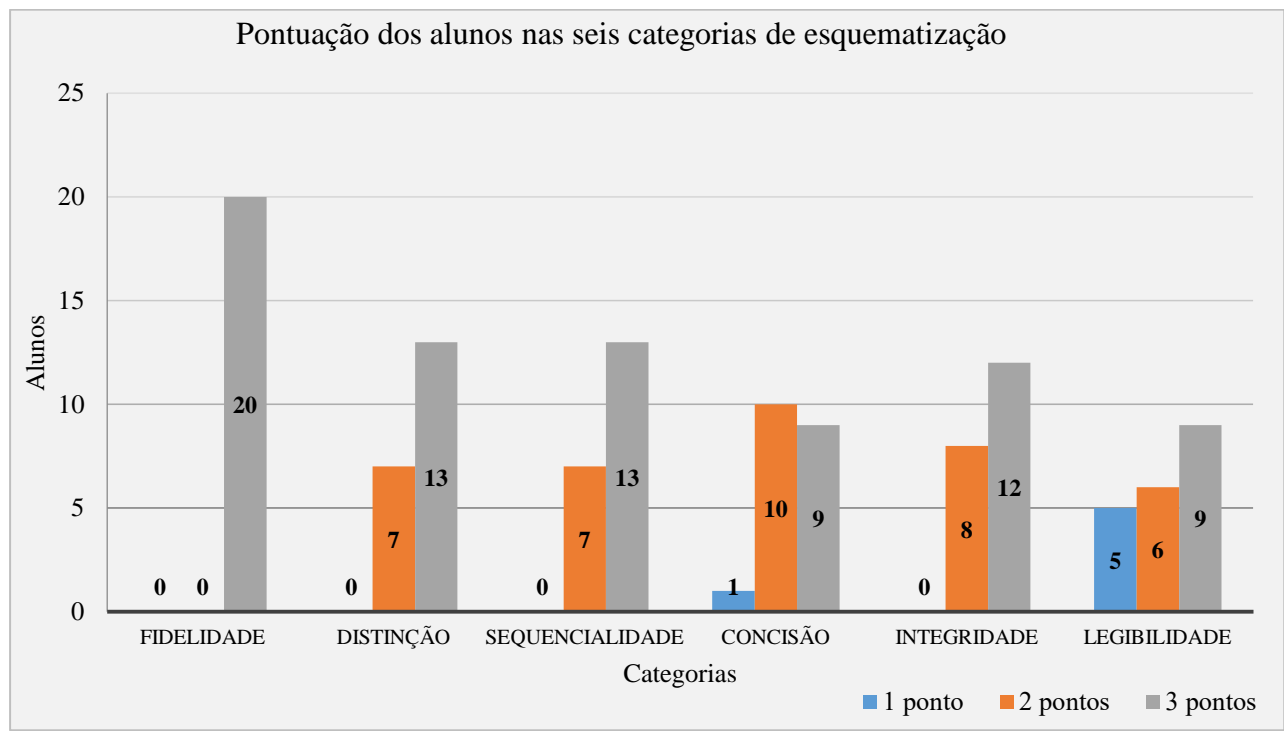


Adaptado de : Woolf, V. (2015). *A viúva e o papagaio*. Porto: Porto Editora.

Anexo FF. Avaliação das seis categorias de proficiência na realização de esquemas – avaliação 2

	Atividade de esquematização																		Total de pontos Mínimo - 6 Máximo - 18
	Fidelidade			Distinção			Sequencialidade			Concisão			Integridade			Legibilidade			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Abel			X			X		X			X			X			X		15
Alberto			X			X			X			X			X		X		17
Beatriz			X			X			X		X			X			X		17
Bernardo			X			X			X		X			X		X			14
Carlos			X			X			X		X			X		X			14
Catarina			X		X			X			X			X				X	15
Diogo			X			X		X				X		X				X	16
Daniel			X		X			X				X			X			X	17
Énia			X			X			X		X			X				X	17
Frederica			X			X			X		X			X		X			15
Francisco			X		X			X			X			X		X			12
Gonçalo			X			X			X			X			X			X	18
Hugo			X		X			X			X			X			X		13
Iva			X			X			X	X				X			X		15
Jorge			X		X				X			X			X	X			15
João			X			X			X			X		X			X		16
Luísa			X			X			X			X			X		X		17
Matilde			X			X			X			X			X			X	18
Miguel			X		X			X			X			X			X		13
Pedro			X		X			X				X			X			X	16
N.º de alunos por categoria	0	0	19	0	7	13	0	7	13	1	10	9	0	8	12	5	6	9	

Anexo GG. Pontuação dos alunos nas seis categorias de esquematização



Anexo HH. Conversão das categorias em níveis de proficiência no uso de estratégias de recolha e organização da informação relevante

	Tarefa de esquematização				
	Nível 1 6 pontos	Nível 2 9 pontos	Nível 3 12 pontos	Nível 4 15 pontos	Nível 5 18 pontos
Abel				X	
Alberto				X	
Beatriz				X	
Bernardo			X		
Carlos			X		
Catarina				X	
Diogo				X	
Daniel				X	
Énia				X	
Frederica				X	
Francisco			X		
Gonçalo					X
Hugo			X		
Iva				X	
Jorge				X	
João				X	
Lúisa				X	
Matilde					X
Miguel			X		
Pedro				X	
TOTAIS	0	0	5	13	2
T. feminino	0	0	0	6	1
T. masculino	0	0	5	7	1

