

Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada

A importância do texto de tipo instrucional em manuais escolares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sara Cristina Cordeiro dos Santos

Orientadora

Professora Doutora Madalena Teixeira

2017, maio

Prática de Ensino Supervisionada

A importância do texto de tipo instrucional em manuais escolares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sara Cristina Cordeiro dos Santos

Orientadora

Professora Doutora Madalena Teixeira

2017, maio

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento vai para os meus pais, José e Margarida Santos, pois sem o seu apoio este percurso nunca teria sido possível. Muito obrigada por sempre terem acreditado em mim e por me darem força nos momentos mais difíceis. Muito obrigada pelo vosso amor!

Ao meu namorado, Rui, por me incentivar a nunca desistir e a tentar fazer o meu melhor. O teu apoio foi bastante importante durante todo o meu percurso académico. Muito obrigada por toda a tua paciência e dedicação.

À minha colega de estágio, Joana Blindorro. A nossa formação enquanto par de estágio começou na Licenciatura e prolongou-se até ao final do Mestrado. Muito obrigada pela tua amizade e por tudo o que pude aprender contigo ao longo da nossa formação enquanto futuras educadoras/ professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

À minha amiga de infância, Andreia Tijaleiro, por toda a preocupação que demonstrou para com o processo deste relatório final. A nossa amizade de 26 anos faz com que nos preocupemos com certos aspetos da vida uma da outra.

Às crianças com as quais tive o privilégio de contactar durante os estágios realizados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Guardarei a maioria delas no meu coração e terei sempre presente que foi com elas que dei os meus primeiros passos enquanto futura profissional na área da Educação.

Por fim, agradeço à Professora Doutora Madalena Teixeira, na qualidade de minha orientadora, pela orientação científica e pela disponibilidade.

Resumo

O tema deste trabalho resultou da investigação nos manuais escolares de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sobre a importância que é dada a cada uma das tipologias textuais. Ao longo do trabalho procurou-se demonstrar a importância que é atribuída nos manuais escolares de Português, com os quais se trabalhou em contexto de estágio, ao texto de tipo instrucional. Uma vez que integramos uma sociedade onde nos deparamos muitas vezes com instruções para nos orientar no nosso dia a dia (horários de transportes, indicações, manuais de instruções, receitas, entre outros), considerei fundamental debruçar-me sobre esta tipologia textual em particular. O que verifiquei é que nos manuais este tipo de texto tem uma representação diminuta.

Sublinha-se, também, a importância da leitura, na medida em que é fundamental que as crianças compreendam o que leem, pois como defende Solé (1987) “ler é compreender um texto, (...) interpretar o que diz um texto; descobrir-lhe significado”. Foco-me, igualmente, na importância das tipologias textuais, sabendo que “as características dos tipos ou géneros constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos” (*Dicionário Terminológico*). Para finalizar o tema de investigação, demonstro quais as vantagens de se trabalhar o texto de tipo instrucional com os alunos, uma vez que, tal como afirmei anteriormente, é um tipo de texto que faz parte do nosso quotidiano.

Esta investigação foi realizada, de forma indireta, com crianças em contexto de Jardim de Infância e com alunos de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Tipologias textuais, texto de tipo instrucional, leitura, manuais escolares.

Abstract

The theme of this work was the investigation in the school textbooks of primary school on the importance that is given to each of the textual typologies. What I concluded in this investigation was that very little importance was attached to instructional type text. Once we integrate a society where we are often faced with instructions to guide us in our day-to-day (transport schedules, indications, instruction manuals, recipes, among others), I considered it fundamental to look at this particular textual typology.

Throughout the work I try to demonstrate the importance that the school textbooks of Portuguese, with which I worked in the context of internship, attribute to the text of an instructional type. I will also speak about the importance of reading, because it is fundamental that children understand what they read, because as Solé (1987) argues: "reading is understanding a text, interpreting what a text says; discover his meaning ". I will also focus on the importance of textual typologies, because according to the Terminological Dictionary (DT), "the characteristics of types or genera are important indicators for the production and interpretation of texts." In order to finish the research topic, I will demonstrate the advantages of working with the instructional type with students, since, as I said earlier, it is a type of text that is part of our daily lives.

This investigation was carried out, indirectly, with children in the context of Kindergarten and with students of the 4th year of the primary school.

Keywords: Textual typologies, instructional type text, reading, school textbooks.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de imagens	vi
Índice de gráficos	vii
Introdução	1
Parte I - Descrição dos contextos de estágio	3
1.1. Caraterização do contexto de Jardim de Infância.....	3
1.2. Caraterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º e 3.º anos	7
1.3. Caraterização do contexto de creche	12
1.4. Caraterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano.....	16
Percurso de desenvolvimento profissional	20
Percurso investigativo	24
Parte II - Revisão da Literatura e Estudo Empírico	26
Definição do problema	26
Fundamentação teórica.....	27
A importância da leitura.....	27
A importância do texto e das tipologias textuais.....	37
Aspetos Metodológicos	41
Texto Instrucional – para que serve e que vantagens apresenta.....	43
Atividades relacionadas com o texto de tipo instrucional	50
Parte III	55
Reflexão final	55
Bibliografia	58
Anexos	61
Anexo I – Exemplo prático de escrita de um texto de tipo instrucional.....	62
Anexo II – Receita pictográfica do bolo na caneca.....	65
Anexo III – Receita do Bolo-Rei.....	67
Anexo IV – Receita do Babá de Laranja.....	68

Índice de imagens

Imagem 1.....	4
Imagem 2.....	4
Imagem 3.....	5
Imagem 4.....	5
Imagem 5.....	8
Imagem 6.....	9
Imagem 7.....	14
Imagem 8.....	14
Imagem 9.....	14
Imagem 10.....	14
Imagem 11.....	15
Imagem 12.....	15
Imagem 13.....	18
Imagem 14.....	28
Imagem 15.....	32
Imagem 16.....	36
Imagem 17 e 18.....	45
Imagem 19 e 20.....	46
Imagem 21.....	50
Imagem 22.....	50
Imagem 23.....	50
Imagem 24.....	51
Imagem 25.....	51
Imagem 26.....	51
Imagem 27.....	52
Imagem 28.....	52
Imagem 29.....	52
Imagem 30.....	52

Índice de gráficos

Gráfico 1.....	44
Gráfico 2.....	46
Gráfico 3.....	47
Gráfico 4.....	47
Gráfico 5.....	47

Introdução

Ao longo do meu período de estágio, apercebi-me que os alunos demonstram algumas dificuldades na compreensão de alguns textos e questões que lhes são apresentadas. A noção destas dificuldades levou-me a pensar na importância de se trabalhar bem, com os alunos, cada uma das tipologias textuais abordadas em contexto de sala de aula. Por isso fui investigar nos manuais escolares de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), que usei no período de estágio, a importância que é dada a cada uma das diferentes tipologias textuais. Foi devido a esta investigação que cheguei ao texto de tipo instrucional, pois é uma das tipologias textuais menos trabalhadas ao nível do 1.º CEB. Na nossa sociedade deparamo-nos muitas vezes com este tipo de texto para nos orientar no nosso dia a dia e nas nossas tarefas (como é o caso de quando precisamos de consultar um horário de autocarro para irmos para a escola/trabalho, a bula de um medicamento para sabermos como o devemos administrar e quais os efeitos secundários que poderemos ter, consultar um livro de instruções para tirarmos melhor partido do nosso telemóvel ou outro aparelho, entre outros) e, por esse motivo, pareceu-me fundamental debruçar-me sobre este tipo de texto em particular.

Assim, e tendo em conta o que referi no parágrafo anterior, a minha questão-problema é “Que relevância tem o texto de tipo instrucional nos manuais escolares de Português do 1ºCEB?”. Esta questão-problema tem como principais objetivos analisar, nos manuais escolares e livros de fichas de Português de 2.º, 3.º e 4.º anos utilizados nos estágios, qual a importância que é dada a cada uma das tipologias textuais, incidindo particularmente no texto de tipo instrucional; analisar nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2012 e no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015 que importância é dada àquele tipo de texto. A razão que me levou a investigar nos manuais escolares é porque considero fundamental, enquanto futura professora de 1.º CEB, ter conhecimento dos tipos de texto a que é dado maior destaque nos manuais escolares de português. O presente estudo permitiu-me concluir que, nos manuais escolares que consultei, é dado um enorme destaque ao texto de tipo narrativo. Quanto ao texto de tipo instrucional, a sua presença é quase inexistente, nomeadamente nos manuais escolares de português dos 3.º e 4.º anos.

Para o apresentar, optei por organizar o presente Relatório Final em três partes, que são: “descrição dos contextos de estágio”; “revisão da literatura e estudo

empírico” e “reflexão final”. Na parte da descrição dos contextos de estágio apresento uma breve caracterização das instituições onde foram realizados cada um dos estágios, os grupos com os quais intervim e evidencio, ainda, a forma como foi realizada a minha prática pedagógica em cada um dos contextos (Jardim de Infância, 1.º CEB – 2.º e 3.º anos, Creche, 1.º CEB – 4.º ano). As metodologias utilizadas para a concretização da primeira parte do relatório foram o recurso aos portefólios de estágio elaborados no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e a minha experiência pessoal enquanto estagiária.

Na parte da revisão da literatura e estudo empírico dou a conhecer a questão de pesquisa, que referi anteriormente, a fundamentação teórica relacionada com as temáticas que se encontram inerentes à questão-problema, a metodologia utilizada para a concretização do trabalho e as atividades implementadas no âmbito da pesquisa. A metodologia utilizada foi a investigação sobre a prática, a minha experiência pessoal enquanto estagiária e cidadã, a pesquisa nos manuais escolares de português do 2.º, 3.º e 4.º anos, com os quais tive oportunidade de trabalhar em contexto de estágio, e recolha de dados relativos às atividades implementadas que implicaram às crianças/alunos trabalhar com o texto de tipo instrucional. Por fim, na última parte, apresento uma reflexão que tem como finalidade dar a conhecer as aprendizagens que adquiri em cada um dos contextos de estágio ao longo do Mestrado.

Parte I - Descrição dos contextos de estágio

1.1. Caracterização do contexto de Jardim de Infância

O estágio em contexto de Jardim de Infância foi realizado numa instituição pública pertencente ao Agrupamento de Escolas AH, situada na cidade de Santarém.

O edifício da instituição é de rés-do-chão, sendo o seu espaço constituído por duas salas (sala 1 e sala 2), pelo corredor, gabinete, cozinha, sala de auxiliares, sala de recursos, casas de banho para crianças, casa de banho para adultos, sala polivalente e espaços exteriores. Quanto ao espaço exterior, este possui bancos de cimento, brinquedos diversificados, um parque infantil com caixa de areia e uma área relvada com mesas.

O grupo com o qual tive oportunidade de estagiar era multietário, uma vez que as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, o que originou alguns desafios. No total, o grupo da sala 2 era formado por vinte e uma crianças, sendo nove do sexo feminino e doze do sexo masculino. Neste grupo existia uma criança do sexo masculino apoiada pelo plano de Intervenção Precoce, uma vez que evidenciava algumas dificuldades nas funções psicomotoras, manifestava alguma impulsividade e apresentava dificuldade em dirigir e manter a atenção. Quanto ao grupo, no geral, este contava com crianças que gostavam de participar nos momentos de conversa de tapete sendo, a grande maioria, bastante participativa na realização das atividades. Quanto ao comportamento, este grupo por vezes era um pouco barulhento e desobediente, mas, tendo em conta a faixa etária do mesmo, tanto eu como a minha colega de estágio considerámos estas situações como normais e tentámos, chamando a atenção e adotando estratégias de relaxamento, que este ficasse mais calmo e recetivo tanto às atividades como ao trabalho nas áreas. Neste grupo era bastante visível a cooperação que existia entre as crianças, sendo que as mais velhas se disponibilizavam para dar apoio às mais novas. Em suma, este era um grupo (salvo pontuais conflitos), onde as crianças se davam todas bem umas com as outras.

Planeamento da atividade educativa

O projeto educativo do agrupamento possuía uma linha ideológica relacionada com o tema “Construção partilhada de mais qualidade”. Já no que diz respeito ao projeto da instituição, este não foi alvo de aprovação durante o período de tempo que durou o estágio neste contexto. Contudo, as educadoras informaram-nos que o seu tema estaria relacionado com a Música, sendo por isso que algumas das atividades

implementadas pelas educadoras abrangessem sempre esta temática. Quanto ao projeto de sala, a educadora cooperante ainda não tinha nenhum definido.

Quanto ao projeto implementado por mim e pela minha colega de estágio, este tinha como título “O som e as cores das coisas”. Pensámos neste projeto porque, durante os primeiros dias de estágio, notámos que as cores eram uma preocupação para a educadora, pois o grupo tinha muitas crianças de 3 anos que ainda não identificavam corretamente as cores e algumas das crianças mais velhas também apresentavam alguma dificuldade na identificação de determinadas cores. Integrámos também o som por se inserir de forma direta no tema do Projeto Curricular daquele ano letivo (2014/2015) que, como já referi, estava relacionado com a Música.

Este projeto de estágio abrangeu todas as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) – Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Uma das finalidades do projeto era ajudar a desenvolver, nas crianças, os valores democráticos que se encontram presentes tanto nas OCEPE como noutros documentos curriculares oficiais da educação pré-escolar.



Imagem 3 – Crianças a dançar com fitas

Das atividades implementadas no âmbito do projeto, vou dar destaque à dança com fitas ao som da música “Autono” de Vivaldi e à pintura de um azulejo.

A primeira atividade que referi teve como principais objetivos diversificar formas de utilizar e sentir o corpo e explorar

diferentes formas de movimento, objetivos esses que se encontram explícitos nas OCEPE. Uma vez que o artista da sala 2 do mês de novembro era o músico e compositor Antonio Vivaldi, esta atividade foi uma maneira de relacionar o tema do projeto com o artista do mês. Esta atividade foi integrada na



Imagem 2 - Crianças a manusear as fitas

sessão de Expressão Motora daquela semana e foi muito bem-recebida pelas crianças, uma vez que tiveram oportunidade de manipular um material que não costumam utilizar frequentemente. Todas elas participaram, mesmo aquelas que ao início não se mostraram muito recetivas, e todas elas tiveram oportunidade de dançar com as fitas. Uma vez que não havia fitas suficientes para todas as crianças, a minha

postura¹ foi andar no meio delas a dançar e ir passando as fitas de uma criança para outra, pois esta minha gestão permitiu que todas elas tivessem oportunidade de dançar com aquele material. Salientar que mesmo que existissem fitas para todas, a minha postura seria igual.

A outra atividade que destaco é a pintura de um azulejo, que teve como principal objetivo recriá-lo tendo como referência os azulejos observados na visita ao Mercado Municipal de Santarém. A ideia para esta atividade surgiu da exploração da



Imagem 3 - Crianças a pintar os azulejos

brochura “As Artes no Jardim de Infância: textos de apoio para educadores de infância”. Nesta brochura apresentam como atividade a pintura de azulejos e, ao ler a descrição da atividade proposta, pensei em relacioná-la com a época em que Vivaldi

viveu (época barroca). Ao expor esta ideia à educadora cooperante, ela pareceu gostar da mesma e propôs levarmos as crianças a visitar o Mercado Municipal da cidade. Isto permitia às crianças observarem os azulejos da fachada e, assim, terem uma referência no momento de criação do seu próprio azulejo. Na sala, para a concretização da atividade, coloquei todos os materiais necessários à frente das crianças e pedi-lhes para criarem o seu próprio azulejo. Durante a atividade, algumas crianças desenharam recorrendo aos pincéis mas outras, para o efeito, recorreram aos seus próprios dedos, o que originou azulejos bastante diferentes uns dos outros. Esta liberdade acabou por tornar a atividade mais interessante para elas, pois assim puderam transpor para o seu trabalho exatamente o que queriam ou sentiam naquele momento, desenvolvendo os seus sentidos.



Imagem 4 – Azulejo de uma criança

Segundo Matias (2015), a utilização dos sentidos sensoriais deve ser encarada como uma competência essencial e transversal, pois através deles a criança interpreta e realiza as atividades que lhe são propostas da melhor forma retirando delas, desse modo, uma aprendizagem significativa. O educador deve criar oportunidades, dentro e fora da sala, para as crianças tocarem nos objetos, sentirem o

¹ Esta atividade foi implementada numa das minhas semanas de intervenção.

calor e o frio, para verem realmente e não só olharem para alguma coisa e, igualmente, para ouvirem sem simplesmente escutarem. É por isso que é fundamental que se dê importância aos sentidos na educação pré-escolar, pois isso irá ajudá-las a tornarem-se adultos completos.

No que diz respeito à importância da área das expressões, e tendo em conta o que é dito nas OCEPE, esta é considerada como uma área fundamental de conteúdos na medida em que “incide sobre aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (Silva M. I., *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997). Nesta área pretende-se englobar as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, encontrando-se aqui integrados os domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical; da linguagem oral e abordagem à escrita e, por fim, o da matemática.

No que diz respeito à elaboração das planificações, no último dia útil de cada semana a educadora, ao final do dia, sentava-se connosco e discutíamos em conjunto o que se iria fazer com as crianças na semana seguinte. Assim, e no que diz respeito às minhas competências curriculares, penso que consegui elaborar razoavelmente bem as minhas planificações, apesar de ter tido algumas dificuldades no parâmetro da avaliação. Contudo, ao ler a dissertação de Mestrado *A avaliação no Jardim de Infância: contributo para o estudo da especificidade educativa do Jardim de Infância* (Carvalho, M., 2007), tomei conhecimento de alguns instrumentos de avaliação que se podem utilizar na Educação Pré-Escolar, tais como registos de observação, portefólios, entrevistas, registos de incidentes críticos, entre outros. Nas minhas planificações privilegiei a observação direta, tomando nota das reações e dos comportamentos das crianças no meu diário de estágio e recorrendo aos registos fotográficos.

1.2. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º e 3.º anos

O primeiro estágio realizado no âmbito deste contexto aconteceu numa instituição de carácter público, localizada na cidade de Santarém.

No que diz respeito às características do edifício, este possuía seis salas mas só três funcionavam como sala de aula. Existiam dois sanitários: uma casa de banho de utilização feminina (raparigas, assistentes operacionais e professoras) e outra de utilização masculina (rapazes e professores). Quanto às áreas de lazer, existia um pátio coberto e um pátio de recreio descoberto.

Quanto à sala de aula 2, a sua organização mostrava-se bastante útil para a professora cooperante pois todos os alunos se encontravam voltados para o mesmo lado, embora o 2.º ano utilizasse o quadro de giz (por ser aquele que estava de frente para os seus lugares) e o 3.º ano utilizasse o quadro interativo.

Quanto ao grupo, este era composto por vinte e três crianças de dois níveis de ensino distintos (2.º e 3.º anos). No 2.º ano frequentavam um total de onze crianças (duas raparigas e nove rapazes), sendo que o trabalho desenvolvido com um dos rapazes tinha de ser ao nível do 1.º ano. A frequentar o 3.º ano encontravam-se doze crianças (cinco raparigas e sete rapazes). Este grupo era um pouco difícil de gerir, principalmente os alunos do 3.º ano. Contudo, o grupo demonstrava interesse em alguns temas, mas não conseguia manter a concentração até ao final do bloco de aula, sendo necessário aplicar algumas estratégias de gestão do grupo, tal como distribuir atividades extras aos alunos que terminavam o trabalho muito antes dos colegas.

Ao nível das aprendizagens, o grupo demonstrava facilidade em se lembrar dos temas abordados apesar de, muitas vezes, não ser capaz de aplicar esses conhecimentos na totalidade. Pelo que eu e a minha colega de estágio observámos, esta turma não funcionava bem nos trabalhos de grupo. Fizemos diversas tentativas, tal como agrupar os alunos com mais capacidades com os alunos com menos, de forma a apoiarem-se uns aos outros, mas, quaisquer uma delas, mostrou-se infrutífera. Ou seja, se os grupos eram formados por nós as crianças recusavam-se a trabalhar e não se concentravam nas tarefas, se os grupos eram formados por elas juntavam-se ao seu grupo de amigos, o que acabava por gerar conversa e não trabalho.

Planeamento da atividade educativa

O Projeto Educativo do agrupamento foi pensado para se manter em vigor até ao ano de 2017 e a sua linha ideológica prende-se com o tema “Construção partilhada de mais qualidade”. Assim, todas as escolas pertencentes a este agrupamento devem agregar

“todas as vontades existentes na comunidade educativa e local, assegurando a coordenação e o planeamento de atividades pedagógicas de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento global da personalidade, a fim de formar cidadãos participativos e conscientes dos valores morais e cívicos promotores de bem-estar (...)” (Projeto Educativo 2013-2017, 2014, p.15).

Uma vez que eu e a minha colega de estágio não tivemos conhecimento de qual era o projeto da instituição baseámo-nos no Plano de Turma (PT) para a criação do nosso projeto de estágio – “Inclusão de todos na sala de aula”. O nosso projeto teve como finalidade debruçarmo-nos sobre a questão da diferenciação pedagógica, pois nos primeiros dias de estágio reparámos que existiam crianças que necessitavam de mais atenção e acompanhamento do que outras. Assim, este projeto permitiu-nos ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem através da realização de trabalhos iguais aos da turma, mas com explicações adaptadas ao nível de cada um.

Em relação às atividades relacionadas com o projeto destaco a ficha “O espantalho das contas”, que foi aplicada ao aluno do 2.º ano que se encontrava ao nível do 1.º ano. Esta ficha teve como finalidade que o aluno fosse capaz de calcular as contas sob a forma de algoritmo e, tendo os resultados, que colorisse a imagem do espantalho conforme a legenda. Esta tarefa além de o ajudar a desenvolver a resolução de operações pelos algoritmos² também o auxiliou a fazer a correspondência entre a sua imagem mental das cores e as cores que eram solicitadas na legenda.

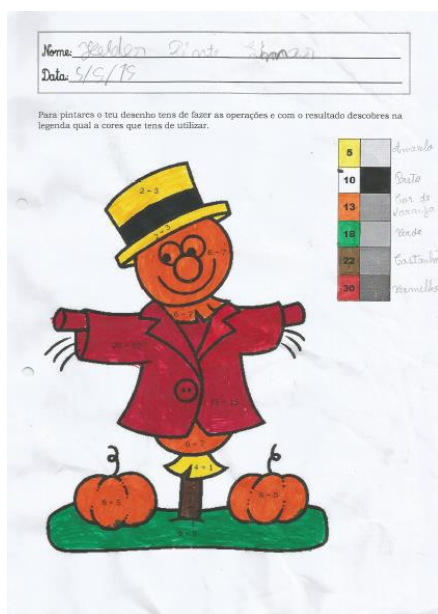


Imagem 5 – Ficha “O espantalho das contas”

Quanto à outra tarefa que destaco relacionada com o projeto, não se trata propriamente de uma tarefa mas de um acompanhamento mais individualizado que

² Este aluno não resolvia as contas pelo algoritmo, mas sim recorrendo ao cálculo mental.

parte da atividade, peguei numa balança digital e fui ao lugar de cada um dos alunos. No lugar cada um teve oportunidade de pesar diversos objetos escolhidos por si, como borrachas, pacotes de leite, estojos, cadernos, entre outros.

Pessoalmente, acho que esta atividade acabou por despertar o interesse dos alunos para o conteúdo das unidades de massa. A última etapa da atividade permitiu aos alunos quer contactar com uma balança digital quer terem oportunidade de pesar os seus próprios objetos o que, pela reação de cada um, acabou por ser bastante positivo e interessante. Tendo em conta Mansutti (1993)⁴, os objetos manipuláveis tornam as aulas mais interessantes, os alunos apreciam e permite que se quebre a rotina da sala de aula.

No que diz respeito às planificações, estas foram sempre elaboradas tendo como referência o papel que a professora cooperante nos dava a meio da semana com o que tínhamos de planear para a semana seguinte. A professora dava-nos os temas que teríamos de abordar e as planificações surgiam daí. Assim, e tendo em conta o papel dado pela professora cooperante, consultava os programas das disciplinas para definir os objetivos que deviam ser alcançados pelos alunos e consultava os manuais escolares de forma a retirar ideias ou examinar que exercícios se adequavam mais ao que era pretendido. Tendo em conta as atividades planeadas fazia a listagem dos recursos necessários para cada uma delas e, por fim, definia de que forma seria feita a avaliação de cada atividade. Na elaboração das planificações tinha sempre em atenção as características do grupo com quem ia trabalhar, pois havia estratégias que resultavam melhor com um do que com o outro.

Tendo em conta a forma que pensei para planificar a minha ação e tendo em conta o que é dito por Zabalza (1994), planificar é pensar previamente no que irá acontecer ao longo da aula; é ter noção da realidade através da avaliação das condições existentes, que podem ser o nível de motivação dos alunos, os manuais, etc.; é estabelecer o possível e o previsível e é, igualmente, definir a relação que temos com os objetivos e a apropriação que fazemos dos programas.

Avaliação dos alunos

A avaliação dos alunos foi realizada através de grelhas de observação, de grelhas de avaliação da leitura e das fichas de trabalho que, diariamente, aplicávamos com eles. Nas grelhas de observação, tanto eu como a minha colega de estágio, registávamos se os alunos tinham manifestado interesse pela atividade, se tinham

⁴Retirado de:

Camacho, Mariana S. F. P. (2012). *Materiais Manipuláveis no Processo Ensino/Aprendizagem da Matemática: aprender explorando e construindo*. Universidade da Madeira. Funchal, Portugal.

cumprido os objetivos da mesma e fazíamos o balanço global de forma a percebermos o que tinha resultado e o que tinha falhado. Por exemplo, e como já referi anteriormente, atividades que implicavam trabalho de grupo normalmente nunca corriam bem, pois os alunos não concordavam com os grupos formados por nós, existindo até situações de amuo em que alguns não realizavam a atividade por não estarem no grupo dos amigos. Esta situação fez com que, por vezes, cedêssemos à sua vontade, mas em contrapartida os alunos teriam de nos mostrar que estavam a trabalhar. A grelha de avaliação da leitura não foi elaborada por nós, uma vez que a professora cooperante nos facultou a sua de forma a ter também acesso à avaliação deste parâmetro.

Em relação às fichas de trabalho, ao aplicarmos estes instrumentos de avaliação íamo-nos apercebendo dos conteúdos em que cada um dos alunos demonstrava mais facilidade ou dificuldade, o que nos ajudava a perceber que conteúdo é que devíamos de trabalhar mais com eles. Por exemplo, em relação ao grupo de 2.º ano, apercebi-me que devia aplicar mais exercícios relacionados com a conjugação de verbos, pois a maioria dos alunos demonstrava alguma dificuldade a conjugá-los. Em suma, penso que todos os instrumentos de avaliação utilizados acabaram por resultar, uma vez que nos permitiram ter noção das maiores dificuldades dos alunos, facilitando a nossa reflexão para a forma como poderíamos ajudá-los a ultrapassá-las.

1.3. Caracterização do contexto de creche

A instituição onde estagiei com a minha colega de estágio trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), uma vez que não tem finalidade lucrativa. No local onde funciona a valência de creche, existem quatro salas de atividades (berçário, sala de 1 ano, sala dos 2 anos e sala familiar), duas casas de banho com dimensões adequadas às crianças que as utilizam, uma casa de banho para adultos, uma copa, uma sala de refeições e uma sala polivalente destinada a atividades de expressão motora.

Quanto à sala onde estagiámos, esta possui uma banheira, um fraldário com o respetivo armário de fraldas e toalhas e uma arrecadação onde estão guardados os catres, o material da educadora e todo o material pedagógico que ainda não é adequado à idade das crianças da sala. A sala encontra-se equipada com bons recursos para as crianças puderem brincar e, ao mesmo tempo, desenvolverem-se (quer a nível cognitivo quer a nível motor). Esta sala, através dos janelões existentes, possui acesso direto à sala polivalente.

O grupo da Sala Familiar⁵ era constituído por onze crianças, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos de idade sendo que cinco delas eram rapazes e seis eram raparigas. Na sala, o grupo é acompanhado por uma educadora e por uma assistente operacional. Neste grupo, e devido à sua idade, nenhuma criança era capaz de se exprimir verbalmente. Aquelas que já falavam apenas diziam algumas palavras soltas. As crianças gostavam de participar nos momentos de atividade planeada e, talvez devido à idade, mostravam interesse por todas as áreas da sala, não demonstrando nenhum favoritismo em particular.

Planeamento da atividade educativa

No momento do estágio, o Projeto Educativo da instituição ainda se encontrava em construção. No entanto, segundo a informação que nos foi dada, este iria incidir na Carta Universal dos Direitos da Criança. Assim, cada sala das valências de creche e pré-escolar escolheu um dos princípios da Carta para desenvolver o seu projeto de sala. O escolhido pela educadora cooperante que me acompanhou a mim e à minha colega de estágio foi o Princípio 7º e o projeto da sala (que não se encontrava ainda elaborado) iria ter como título “Brincar para crescer saudável”.

⁵ Esta designação deve-se ao facto de esta sala acolher crianças com 1 e 2 anos de idade.

“(...) A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; (...)”

Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança

Uma vez que o estágio em contexto de creche foi curto⁶, eu e a minha colega de estágio considerámos ser praticamente impossível desenvolver atividades direcionadas apenas para uma das áreas de desenvolvimento. Assim, o nosso projeto intitulou-se “Crescer na Creche”, e teve como objetivo abranger todas as áreas de desenvolvimento (desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento físico-motor e desenvolvimento socio-emocional). Assim, e seguindo a organização semanal da educadora (terça-feira: expressão musical; quarta-feira: expressão motora; quinta-feira: expressão plástica; sexta-feira: dia livre⁷), implementámos as atividades enquadradas no nosso projeto. Uma vez que as crianças da sala se encontravam todas no estágio sensório-motor de Piaget, as nossas atividades também tiveram isso em conta.

Assim as duas planificações que elaborei, em conjunto com a minha colega de estágio, resultaram das atividades que tínhamos pensado e que considerávamos que se adequavam ao nosso projeto de estágio e das conversas pontuais que íamos tendo com a educadora cooperante. Essas conversas com a educadora eram essenciais para sabermos o que podíamos ou não podíamos fazer com as crianças. De salientar que na elaboração das planificações tivemos sempre em conta as características do grupo e o bem-estar das crianças.

⁶ No total, foram 8 dias de estágio.

⁷ Segunda-feira: hora do conto. Uma vez que neste dia da semana não tínhamos estágio nunca dinamizámos esta hora.

Quanto às atividades do projeto, irei destacar a “Massa de cores”, a “Dança com Panos” e “Vamos Tocar: Jogo de Sinos”. Para a realização da atividade “Massa de cores” eu e a minha colega de estágio pedimos às crianças para se sentarem nas



Imagem 7 - Crianças a manipular a massa de cores

cadeiras que se encontravam à volta da mesa (tendo o cuidado de ajudar quer a criança que tinha iniciado a marcha há



Imagem 8 – Criança criou uma pulseira com a massa de cores

pouco tempo quer a que ainda não andava). Perante a massa de cores, algumas crianças encararam-na com alguma desconfiança. Por isso, tivemos crianças que começaram imediatamente a tocar na massa e outras que resistiram a tocar-lhe. Nesta atividade, e apesar de termos insistido, houve uma criança que se recusou sempre a mexer na massa. Contudo, quando voltámos a olhar para ela (pois tanto eu como a minha colega de estágio nos encontrávamos a interagir com as crianças que estavam a brincar com a massa de cores), já a criança se encontrava entretida a brincar com a massa.



Imagem 9 – A tocar com o lençol nas crianças

No que diz respeito à atividade “Dança com Panos”, para a sua concretização

levámos as crianças para a sala polivalente e pedimos-lhes para se sentarem no tapete que se encontrava no centro. De seguida, eu e a minha colega de estágio pegámos num lençol e com este por cima das crianças fomos tocando nelas⁸.



Imagem 10 – Vamos brincar com lenços coloridos!

Algumas crianças reagiram bem ao facto de estarem a ser tocadas por aquele objeto enquanto outras, atendendo às suas reações, não gostaram e tentaram sair do tapete.

No entanto, fomos brincando com elas de forma a tentar motivá-las para a atividade. Quanto à parte da dança com os panos, algumas das crianças vieram ter connosco para lhes darmos um pano enquanto outras se encontravam mais entretidas a explorar o espaço da sala polivalente. O balanço que fizemos desta atividade é que, apesar de nem todas as crianças terem aderido, esta acabou por correr bem.

⁸ Para acompanhar a atividade colocámos um CD de músicas infantis a tocar.

Quanto à atividade “Vamos tocar: Jogo de sinos”, esta foi realizada no espaço da rotina no tapete. Antes de a iniciarmos, eu e a minha colega de estágio dissemos às crianças o nome do instrumento que tínhamos no colo⁹. Dito isto, cantámos para elas a música “Dois ratitos”, cantando e tocando de seguida a mesma música. Após este momento, fomos buscar os xilofones da sala e espalhámo-los no tapete, deixando as crianças explorarem livremente este material. Os nossos jogos de sinos foram também deixados à sua disposição, de forma a elas os poderem explorar. As crianças mostraram-se recetivas à música cantada e tocada, dançando e rindo no lugar, e mostraram-se, igualmente, recetivas à exploração dos instrumentos. Nesta atividade,



Imagem 11 – Criança a explorar livremente o xilofone

uma vez que a maioria das crianças do grupo ainda não falava, não tivemos nenhum momento em que fossem elas a cantar.



Imagem 12 – A interagir com as crianças durante a atividade

Tal como aconteceu no estágio em contexto de jardim de infância, também aqui os sentidos foram privilegiados. Tal como afirma Queirós (2009), é por meio dos sentidos que produzimos linguagem e, tratando-se de crianças mais pequenas, é fundamental que o educador proporcione atividades para que isso aconteça. Assim, é fundamental que as crianças estejam expostas a um ambiente estimulador que crie oportunidades para elas verem, ouvirem, sentirem, explorarem e desenvolverem tanto as suas necessidades como as suas habilidades permitindo-lhes conhecer os seus limites, formando, dessa forma, a personalidade de cada uma delas. De facto, e apesar de se situarem na faixa etária de 1 a 2 anos, a verdade é que cada uma delas demonstrava a sua personalidade vincando, por vezes, aquilo de que gostava ou não.

⁹ Referir que estávamos as duas sentadas de frente para as crianças.

1.4. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano

A instituição onde realizei o meu último estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é pública e localiza-se na cidade de Santarém. A escola encontra-se dividida em duas pois o *hall* onde se encontrava a nossa sala não tinha acesso ao *hall* das restantes salas (exceto a do pré-escolar). Assim, e de forma a facilitar a compreensão, vou denominar o lado do edifício onde estagiei de lado 1. Do lado 1 existiam duas salas de aula, uma sala polivalente, casas de banho, a biblioteca e a sala de professores. Do lado 2 existiam quatro salas de aula do 1º ciclo e casas de banho. Apenas este lado tinha acesso direto ao pátio exterior coberto e ao refeitório. Quanto ao espaço exterior, este é bastante adequado pois a escola possui um bom equilíbrio entre espaços cobertos e descobertos.

Quanto à sala onde eu e a minha colega de estágio realizámos o nosso estágio, esta tinha uma grande quantidade de luz natural, disponível devido aos três janelões que esta possui de um dos lados. Quanto aos materiais disponíveis, a sala possuía um quadro interativo e um quadro preto de giz (situados em lados opostos da sala), um computador portátil, uma impressora e acesso à internet por *wireless*. Quanto à arrumação, esta sala também se encontra bem equipada, pois os alunos tinham um móvel onde podiam guardar as suas caixas de arrumação individual e os manuais (estes últimos estavam organizados por disciplina).

No que diz respeito ao grupo, a turma 4 era composta por vinte alunos (onze raparigas e nove rapazes). Desses vinte alunos, dezanove encontravam-se inscritos no 4.º ano do 1.ºCEB e uma encontrava-se inscrita no 3.º ano¹⁰. De acordo com o Plano de Turma (PT), existiam cinco alunos que usufruíam do Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) nas áreas de português e de matemática. Segundo esse documento, a professora cooperante possuía estratégias de diferenciação pedagógica para esses alunos, que eram as seguintes: dar-lhes mais tempo para resolverem os testes e oferecer-lhes um apoio individualizado.

A aluna que estava inscrita no 3º ano era abrangida pelas alíneas a), b), d) e f) do Decreto-lei 3/2008, e ficou retida nesse ano para poder acompanhar tanto a turma como a professora do ano letivo anterior. Eu e a minha colega de estágio, ao consultarmos o seu processo e o Programa Educativo Individual (PEI), pudemos tomar conhecimento que a patologia que se lhe encontra associada diz respeito às alterações psicossociais. Já segundo o relatório de 2013/2014 da terapeuta da fala,

¹⁰ Esta aluna abandonou, por razões pessoais e familiares, tanto a turma como a instituição na segunda semana de janeiro.

esta aluna sofre de perturbação da linguagem (b167.3) e de perturbação fonético-fonológica (b320:2).

Quanto ao grupo, este por vezes era um pouco barulhento sendo necessário avisá-los, por diversas vezes, para se calarem. No entanto, era um grupo bastante curioso e interessado nos conteúdos, principalmente nos de Estudo do Meio. Nesta turma existia um grupo bastante bom de alunos, que se mostrava sempre empenhado e interessado e que cumpria, na grande maioria das vezes, a realização dos trabalhos de aula e de casa. No que diz respeito aos restantes alunos, existiam alguns com algumas dificuldades de aprendizagem, principalmente na área da matemática.

Planeamento da atividade educativa

O projeto educativo do agrupamento prende-se com o tema “Construção partilhada de mais qualidade” e foi pensado para se manter em vigor até ao ano de 2017. Uma vez que eu e a minha colega de estágio não tivemos conhecimento do projeto da instituição, baseámo-nos apenas no PT para criarmos o nosso projeto de estágio – “Que Problema, Matemática!”. Este projeto resultou do facto de, nos dois primeiros dias de estágio, termos tomado conhecimento das notas que os alunos obtiveram na ficha de avaliação sumativa de matemática. Na sua maioria, as notas foram bastante baixas. Assim, e uma vez que tínhamos de elaborar um projeto, pensámos direcioná-lo para a área da matemática de forma a podermos ajudar os alunos a melhorarem os resultados nesta área curricular.

Quanto às planificações, estas tiveram como ponto de partida as reuniões que a professora cooperante fazia connosco à sexta-feira. Nessas reuniões a professora dizia-nos o que queria que fosse trabalhado na semana seguinte. A partir dos conteúdos que sabia que ela queria que fossem dados procurava, nos programas e nas metas, os objetivos que melhor se adequavam às aprendizagens que queria que os alunos adquirissem. Ao elaborar as planificações tentei sempre ter em conta o grupo com o qual me encontrava a estagiar.

No entanto, reconheço que o aspeto da interdisciplinaridade foi pouco explorado, o que impossibilitou aos alunos terem um conhecimento mais alargado pois, como é defendido por Marques (2012), a aprendizagem dos alunos “seria mais favorecida caso existisse uma relação entre os conteúdos que promovem sentido às situações do real e o conhecimento que se possui de forma a conseguirem interpretar as situações em quaisquer áreas curriculares”. No que diz respeito à planificação da aluna abrangida pelas alíneas a), b), d) e f) do Decreto-lei 3/2008, esta foi sempre elaborada tendo em conta as suas especificidades e o seu tempo de concentração.

Quanto às atividades relacionadas com o projeto vou destacar a receita de cinco babás de laranja e a ficha das decomposições. Ao distribuir a folha que continha a receita para cinco Babás de Laranja tive como objetivo que os alunos conseguissem dividir e multiplicar a quantidade dos ingredientes que constavam na receita. Contudo, este exercício gerou alguma confusão, pois os alunos não estavam a compreender como iam dividir, por exemplo, 1kg de açúcar e 0,625kg de farinha. De forma a conseguir esclarecê-los, expliquei para todo o grupo o que tinham de fazer, inclusive a forma como haviam de fazer a conversão de quilograma para grama. Esta atividade

Nome: _____ Data: ___/___/___

1- Decompõe e escreve por extenso os seguintes números.

	Decompõe	Escreve por extenso
234567,78		
67865,456		
965412,4		
23490,453		

2. O senhor Ferreira comprou novecentos e dezoito livros e resolveu arruma-los em 57 caixotes. Quantos livros ficaram em cada caixote?

Não te esqueças de fazer a prova para veres se a conta está correta!

Imagem 13 – Ficha das decomposições

Quanto à ficha das decomposições, esta no primeiro exercício tinha como finalidade que os alunos decompusessem os números que aí se encontravam e que os escrevessem, posteriormente, por extenso. No decorrer da ficha, e na sua correção no quadro, apercebi-me que houve alunos que resolveram a decomposição do número pelo método da multiplicação enquanto outros resolveram pelo método da adição. No segundo exercício pretendíamos que os alunos resolvessem o problema, que implicava realizarem uma conta de dividir apresentando, no final, o princípio fundamental da divisão.

Uma das atividades que implementei e que destaco pela negativa foi a experiência relacionada com o Ciclo da Água. Esta atividade não correu propriamente como estava à espera, uma vez que: não consegui gerir o grupo enquanto me encontrava junto da maquete com alguns dos alunos, não consegui ter perceção das suas dúvidas em relação aos exercícios do manual que se encontravam a fazer e, por fim, não me apercebi que alguns dos alunos se encontravam a fazer desenhos por já

se encontrarem dispersos. Como afirma Santos (2007)¹¹, “a gestão de sala de aula não se limita aos procedimentos disciplinares (...) [pois ela refere-se] a um conjunto de procedimentos relativos ao funcionamento e organização das salas de aula que, se correctamente conduzidos, inibem o aparecimento da indisciplina, evitando que se tenha de lidar com ela”. Neste dia foi exatamente o que eu não consegui fazer, apesar de que quando realizamos experiências também não podemos esperar que o nível de silêncio seja idêntico a quando resolvemos problemas matemáticos. Contudo, o barulho gerado foi devido a uma má gestão de sala de aula da minha parte. Um aspeto que quero salientar é que penso que se a disposição da sala se mantivesse com as mesas em U que teria facilitado o visionamento da experiência por parte de todos os alunos, evitando-se assim a confusão que se gerou, pois seria mais simples gerir o grupo.

Avaliação dos alunos

Os instrumentos de avaliação a que recorremos para avaliar os alunos de 4.º ano foram as grelhas de avaliação dos conteúdos, onde constavam parâmetros como o princípio da cortesia, o cumprimento das regras de sala de aula e de que forma os alunos tinham assimilado os conteúdos de cada uma das áreas curriculares, pois possuíamos uma grelha diária para cada uma das áreas curriculares; grelhas de avaliação das atividades experimentais, onde dávamos cotação quer às atitudes de cada um dos alunos quer ao seu empenho na atividade, sendo que neste último parâmetro constavam o manuseamento correto dos materiais, a execução do procedimento com correção, a explicação clara do seu raciocínio, entre outros.

De forma a podermos avaliar a leitura, elaborámos uma grelha de avaliação de leitura onde constavam parâmetros como a expressividade, o ritmo e a articulação. Para a confirmação dos TPC criámos uma grelha onde constava o nome de cada um dos alunos e os dias do nosso estágio tendo, assim, o cuidado de verificarmos sempre se todos os alunos os tinham feito, indo ao lugar de cada um deles comprovar. Para avaliarmos tanto as cópias como os ditados, criámos uma grelha idêntica onde constavam os seguintes pontos: apresentação, caligrafia, ortografia e pontuação. De forma a podermos preenche-la apenas com uma escala de cores criámos a seguinte legenda: azul – muito bom; verde – bom; amarelo – satisfaz; laranja – satisfaz pouco; vermelho – não satisfaz. No campeonato da tabuada utilizámos a tabela que a professora cooperante já tinha utilizado para o efeito.

¹¹ Santos, M. (2007). *Gestão de Sala de Aula: Crenças e Práticas em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga.

Posto isto, considero que todos os instrumentos de avaliação adotados por mim e pela minha colega de estágio nos permitiram ter noção das dificuldades dos alunos e, igualmente, dos alunos cumpridores dos trabalhos que levavam para casa. As tabelas dos ditados e das cópias permitiram-nos ter noção, em conjunto com a correção individual de cada um deles, de quais os alunos que possuíam maiores dificuldades na ortografia e na caligrafia, aspetos bastante importantes logo a partir do 1.º CEB.

Quanto à avaliação da aluna abrangida pelas alíneas a), b), d) e f) do Decreto-lei 3/2008, este não obedeceu a nenhum critério, preferindo avaliá-la no momento, ou seja, através do que a aluna conseguia realizar em determinada atividade avaliávamos se ela tinha ou não atingido os objetivos daquela atividade. Algumas das atividades implementadas acabavam por corresponder às expectativas enquanto outras, por falta de interesse da aluna ou por não sabermos bem como as aplicar junto dela, acabavam por não ir ao encontro do que pretendíamos. Por exemplo, uma das atividades desenvolvidas foi a ficha das contagens, que teve como objetivo a aluna pintar apenas, de entre os animais que se encontravam representados, os que possuíam quatro patas. Oralmente, a aluna identificou todos esses animais corretamente (cão, esquilo, cavalo, gato e coelho). No entanto, quando foi para pintar esses animais, começou a pintá-los de forma correta mas, depois, por já estar farta da ficha, acabou por fazer círculos à volta dos outros animais (galinha, cobra, joaninha, etc.).

Percurso de desenvolvimento profissional

Ao longo da Licenciatura e, principalmente, do Mestrado tive oportunidade de adquirir conhecimentos que serão bastante úteis tanto para a minha vida profissional, como também para a minha vida pessoal. Assim, neste ponto, irei apresentar de que forma é que cada estágio me enriqueceu pessoal e profissionalmente.

No estágio realizado em contexto de Jardim de Infância, destaco o trabalho individual que consegui realizar com cada criança. Quando as crianças se encontravam a brincar nas áreas, por exemplo, gostava de passar por todas elas e perguntar a cada uma delas o que estava a fazer, se gostava do jogo que se encontrava a realizar, o que estava a construir (se estivesse a brincar com os legos), etc. Nestes momentos, também gostava de me sentar ao pé delas ajudando aquelas que me solicitavam tanto ajuda como “companhia”.

Um ponto forte que destaco prende-se com a minha aproximação à criança abrangida pelo plano de intervenção precoce. Nas primeiras semanas de estágio confesso que tive alguma dificuldade em relacionar-me com a criança, pois esta era

muito desinquieta e necessitava da máxima atenção possível e, ao início, considerava que não possuía capacidade para lidar com ela da forma que ela necessitava. Contudo, fui-me apercebendo que afinal até conseguia lidar com esta criança e, inclusive, que ela confiasse em mim. Como esta criança, apesar dos seus 3 anos, aprendeu depressa as cores a minha estratégia, quando ela começava a dispersar, era chamar a atenção dela para algo que tivesse uma cor por ela conhecida e perguntar-lhe que cores é que ela estava a ver. Destaco duas situações em que necessitei de recorrer a essa estratégia: uma aconteceu na sala polivalente, à hora do lanche da manhã, em que a criança não queria estar sentada à mesa e, para conseguir que ela se mantivesse aí mais algum tempo, chamei a atenção dela para um dos *placards* que se encontram nesse espaço. Fui apontando para as letras e perguntando-lhe de que cor era cada uma delas enquanto a criança, por sua vez, me ia respondendo. Outra situação ocorreu na sala, numa tarde em que a minha atenção foi toda para esta criança. A criança tanto queria estar a desenhar, como a realizar um jogo, como queria estar nos legos. Assim aproveitando as peças de lego, quando ela já se preparava para ir procurar outra qualquer tarefa, fui pegando numa peça de cada vez e perguntando à criança de que cor era a peça. Recordo-me que uma das cores preferidas desta criança era o amarelo, logo as peças que prenderam mais a sua atenção foram as de cor amarela.

Quanto ao primeiro estágio realizado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), a turma no geral era um bocado difícil de gerir tendo, no grupo de 3.º ano, de dar por finalizada uma atividade que estava a tentar realizar com os alunos devido ao ruído e à falta de atenção da parte deles. A turma era também bastante barulhenta, o que se verificava nos trabalhos de grupo e nas situações em que a professora cooperante se ausentava da sala. Outro aspeto a apontar a esta turma é que muitos dos alunos não demonstravam respeito pelos adultos e, muitas das vezes, nem pelos próprios colegas. Algumas regras tinham de ser constantemente lembradas, nomeadamente a de colocar o dedo no ar quando queriam falar e a de não poderem andar constantemente em pé a colocar dúvidas.

Nesta turma, os pedidos para idas à casa de banho eram uma constante e, algumas vezes, cheguei a dizer aos alunos que não iam. Acontece que quando me diziam que se encontravam aflitos como é que eu sabia se a criança estava ou não a falar a verdade? Este foi um dos dilemas com os quais me deparei durante o período de estágio. Devido a esses constantes pedidos, nas últimas semanas de estágio, a professora falou com os alunos sobre as idas à casa de banho e sempre que algum me pedia para lá ir eu dizia-lhe para ir pedir à professora responsável pela sala. Outro dilema/questão com o(a) qual me deparei durante o estágio é se iria conseguir lidar

com cada um dos grupos existentes na sala (2.º e 3.º ano). Confesso que trabalhar com o grupo do 2.º ano tornava-se mais fácil do que trabalhar com o do 3.º, pois este grupo portava-se pior e era necessário andar sempre a insistir com alguns dos alunos para realizarem as tarefas. Uma característica que notei em alguns é que quando tinham dúvidas em algum exercício ou tarefa preferiam dizer que não faziam do que chamar para esclarecerem essas dúvidas. Quando isso ocorria eu voltava a reforçar junto desses alunos que me deviam chamar sempre que tivessem uma dúvida. No entanto, o professor não consegue estar com todos ao mesmo tempo e, por isso, às vezes ouvia da parte de alguns alunos “eu já chamei a professora, mas a professora não ouviu”.

Em relação aos trabalhos de grupo estes eram, igualmente, um pouco complicados de gerir, ou seja, na constituição de grupos existiam sempre amuos porque as crianças queriam ficar junto dos amigos e nós não deixávamos (para poderem trabalhar!) e durante a realização do trabalho havia sempre barulho. A professora cooperante explicou que isso sucedia porque cada um queria passar as suas ideias e, por vezes, sem darem conta já estavam a falar mais alto do que era preferível.

Já no que diz respeito ao estágio realizado em contexto de creche, a sua duração foi bastante curta (oito dias de estágio no total, uma vez que por questões burocráticas não pudemos comparecer na instituição nos dias de observação que estavam estipulados), o que acabou por não permitir a observação de mais situações pedagógico-didáticas. Contudo, e como o contexto de creche é muito rotineiro, deu para observar algumas situações pedagógico-didáticas sobre as quais gostaria de refletir. Uma delas diz respeito à atividade que a educadora cooperante implementou no nosso primeiro dia de estágio. Essa atividade foi realizada no dia da expressão musical e, por isso, a educadora colocou as crianças em roda espalhando, de seguida, alguns instrumentos musicais à frente delas. No meu ponto de vista, foi uma atividade pertinente pois permitiu às crianças poderem explorar vários tipos de instrumentos musicais (tambor, maracas, xilofones, entre outros) e, sobretudo, porque a educadora não condicionou a escolha delas. Quer na licenciatura quer agora no mestrado os professores, sobretudo da área das expressões, sempre nos alertaram para a importância de as crianças explorarem, de forma livre, os materiais.

No momento do acolhimento na sala também tenho a salientar o facto de a educadora ser bastante expansiva, o que para as crianças daquelas idades é fundamental, pois ainda não falam e é necessário que o adulto consiga entretê-las com canções (acompanhadas por gestos), com histórias, etc. Quanto à situação pedagógica que vivenciei e que tenho a destacar pela negativa diz respeito à hora das

refeições, nomeadamente à hora do almoço. Tenho a destacar pela negativa porque considero ser uma hora um pouco “torturante” para as crianças, sobretudo para as mais pequenas. O que me leva a afirmar que esta hora é um pouco “torturante” para elas é porque muitas já se encontram com sono e, pelo menos durante dois dias, o almoço atrasou o que levou a que as crianças estivessem mais tempo do que o normal à espera do almoço e, por isso, algumas já se encontravam a fechar os olhos. Para evitar que adormecessem, a educadora cooperante e/ou a assistente operacional retiravam as crianças da cadeira de refeição de forma a elas poderem andar e evitar, assim, que adormecessem. Contudo, apesar de considerar como negativa esta situação, consigo perceber o porquê desta atitude, pois as crianças têm uma determinada hora para dormirem a sesta (estipulada na rotina diária) e se a iniciam mais cedo irão acordar, inevitavelmente, mais cedo também. Isto pode fazer com que a criança acorde os amigos que ainda se encontram a dormir e, como é sabido, é difícil para as crianças destas idades continuarem deitadas e sem fazerem barulho depois de já estarem despertas.

Por fim, em relação ao último estágio realizado em contexto de 1.ºCEB, vou refletir sobre duas atividades que tive oportunidade de implementar e são elas a dos factos históricos e acontecimentos que deram origem a feriados nacionais e a da resolução de exercícios relativos à multiplicação e divisão de números decimais por 10, 100 e 1000 e por 0,1; 0,01 e 0,001.

Na aula sobre os factos históricos que deram origem a feriados nacionais, mostrei-lhes um PowerPoint onde falava um pouco sobre o regime do Estado Novo, de forma a contextualizá-los para o que ocorreu no dia 25 de abril de 1974; sobre o Dia do Trabalhador, contextualizando a sua história; sobre o 10 de junho, sobre o 5 de outubro e sobre o dia 1 de dezembro. Quando cheguei ao slide relacionado com o 10 de junho, e onde se encontrava a letra do hino nacional, pedi-lhes para se colocarem todos de pé de forma a o poderem ouvir e cantar. Foi bastante curioso porque os alunos, assim que se levantaram, colocaram imediatamente a sua mão direita sobre o peito. Uma vez que lhes estava a transmitir alguns factos relacionados com os feriados, considerei importante informá-los em relação ao feriado municipal da cidade de Santarém. Pelo que me apercebi os alunos sabem que o feriado é sempre no dia 19 de março, mas desconhecem porque o comemoram. Penso que esta aula não correu mal, apesar de ao início me ter atrapalhado um pouco a enumerar as forças que pertenciam ao Movimento das Forças Armadas (MFA).

Destaco igualmente a resolução dos exercícios relacionados com a multiplicação e divisão de números decimais por 10, 100 e 1000 e por 0,1; 0,01 e 0,001 porque, apesar de estes constarem no manual, as dúvidas que os alunos

manifestaram obrigaram-me a pensar em estratégias imediatas para os ajudar a ultrapassá-las. O facto de a área onde me sinto menos à-vontade para lecionar ser a matemática, e como não os queria induzir em erro, acabou por ser uma aula que me obrigou a ultrapassar as minhas dificuldades.

Em suma, todas as situações pedagógico-didáticas que vivenciei em estágio permitiram-me refletir sobre a minha prática e, não menos importante, fizeram-me refletir sobre a profissional que espero, um dia, vir a ser. Espero ter sempre, ao longo da vida, como modelo as boas práticas que presenciei e evitar determinadas atitudes que, em alguns dos estágios, não encarei como bons modelos de prática profissional.

Percurso investigativo

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada, principalmente em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tive oportunidade de observar que muitas das vezes os alunos não respondem àquilo que lhes está a ser solicitado, nomeadamente em momentos de avaliação escrita. Acredito que isto aconteça não porque os alunos não saibam responder às questões [apesar de às vezes não saberem mesmo], mas sim porque não compreendem o que lhes está a ser pedido.

Nos modelos interativos de leitura defende-se que, no ato de ler, o leitor utiliza de forma simultânea e interativa “capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes” (Martins & Niza, 1998, citados por Rodrigues, 2013). Ou seja, segundo estes modelos, para a compreensão de um texto é necessário possuir conhecimentos prévios sobre o tema sobre o qual se está a ler e, além disso, é essencial que o leitor conheça o código linguístico. Por isso, acredito que, por vezes, o que dificulta a compreensão de uma determinada questão por parte dos alunos não seja a aplicação do conteúdo em si, mas sim a forma como esta lhes está a ser solicitada. Não quero com isto defender que o professor não soube formular as questões, mas, sim, que é necessário que este as explore em conjunto com os alunos de forma a refletir sobre o porquê de eles não as compreenderem.

Posto isto, apercebi-me que hoje em dia existem muitas pessoas que não sabem interpretar um simples horário de autocarro, o que me despertou a atenção para a importância do texto de tipo instrucional. Ao consciencializar-me da importância deste tipo de texto, pensei que a minha questão de pesquisa poderia estar relacionada com esta temática. Assim, resolvi pesquisar nos manuais escolares de 1º CEB com os quais já tinha tido oportunidade de trabalhar em contexto de estágio e perceber que relevância é que é dada a esse tipo de texto. Uma vez que vivemos num mundo

bastante instrumentalizado, é importante que saibamos consultar um horário de autocarro, um manual de instruções de um qualquer aparelho e/ou brinquedo e, além disso, que saibamos ler uma receita culinária para termos sucesso no que estamos dispostos a cozinhar.

Parte II - Revisão da Literatura e Estudo Empírico

Definição do problema

A temática investigativa que desenvolvi neste Relatório Final surgiu durante o primeiro estágio em contexto de 1.º CEB, destacando-se, igualmente, no último estágio realizado também nesse contexto. Apesar de essa temática ter surgido nos estágios em 1.º CEB, a verdade é que também se pode trabalhar no contexto de Jardim de Infância tendo, claro, em atenção a faixa etária das crianças.

No primeiro estágio que realizei em contexto de 1.º CEB, verifiquei que quer os alunos do 2.º ano bem como os alunos do 3.º ano possuíam algumas dificuldades na compreensão de textos e de enunciados de testes, de fichas, etc. Uma vez que me intrigava bastante essa dificuldade por parte dos alunos, resolvi procurar uma das docentes responsáveis pelas unidades curriculares da área do Português. Ao expor essa minha curiosidade a uma dessas docentes cheguei à conclusão que é bastante importante trabalhar bem cada uma das tipologias textuais com os alunos e, além disso, que a aprendizagem dos textos de tipo instrucional ajudam as crianças a interpretar uma coisa tão básica como os horários dos transportes.

Assim formulei a seguinte questão-problema: **Que relevância tem o texto de tipo instrucional em manuais escolares de Português do 1.ºCEB?** Esta questão-problema tem como principais objetivos analisar, nos manuais escolares e livros de fichas de Português de 2.º, 3.º e 4.º anos utilizados nos estágios, qual a importância que é dada a cada uma das tipologias textuais, incidindo particularmente no texto de tipo instrucional; analisar nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2012 e no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015 que importância é dada àquele tipo de texto.

Como é fundamental que as crianças compreendam o que leem, pois segundo Solé “ler é compreender um texto, (...) interpretar o que diz um texto; descobrir-lhe significado” (1987, citado por Curto, Morillo & Teixidó, 2000), refletirei ainda acerca da leitura e das tipologias textuais pois, como se encontra no Dicionário Terminológico (DT), “as características dos tipos ou géneros constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos.”. Seguidamente, demonstrarei quais as vantagens de se trabalhar o texto de tipo instrucional com os alunos pois, como afirma Sim-Sim (2007), este tipo de texto faz parte do nosso quotidiano.

Fundamentação teórica

A importância da leitura

O que é ler?

Segundo Sim-Sim (2007), “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”. No entanto, para alguns autores ler não é apenas isto. Vejamos o ponto de vista de André (1996, citado por Maria Simões, 2012), que considera que ler é, por parte do leitor, a apropriação de uma mensagem, tendo em conta os seus interesses naquele momento, transformando-a numa resposta às suas ânsias pessoais. Como sabemos, duas pessoas perante o mesmo texto podem interpretá-lo de forma diferente, o que acredito que estará relacionado com o que é defendido por este autor. Já os autores Cassany, Luna e Sanz (2008), na sua obra “Enseñar lengua” afirmam que a leitura é, indiscutivelmente, uma das aprendizagens mais importantes no processo de escolarização. Não há como discordar desta afirmação uma vez que a compreensão leitora é fundamental não apenas para compreender os conteúdos lecionados no âmbito da área curricular de Português mas, também, para compreender os conteúdos lecionados nas áreas curriculares de Matemática e de Estudo do Meio, no caso concreto do 1.º CEB. É por este motivo que alguns autores defendem que compete à área curricular de Português estimular a aquisição e aperfeiçoamento de competências transversais, nomeadamente no domínio da compreensão leitora, pois o domínio desta competência possibilita um correto uso da língua.

Por sua vez, Brito (2010) no seu artigo intitulado “*A importância da leitura na formação social do indivíduo*”, publicado na revista periódica REVELA, defende que ler não passa somente por adivinhar e decifrar os significados, pois ler consiste em reformular esses mesmos significados as vezes que forem necessárias a partir do encontro entre novas ideias e opiniões, uma vez que “daí decorre a conclusão de que é nos textos e pelos textos que podemos adquirir a competência de operar criativamente (...)” (p.2). Numa abordagem mais direcionada para a linguística, Gollash (1982, citado por Rebelo, 1993) declara que ler “é um processo psicolinguístico, pois parte de uma representação linguística superficial codificada por um escritor, e termina num significado, que o leitor constrói”. Já segundo o Dicionário Enciclopédico (1985), ler pressupõe decifrar sinais gráficos e deles retirar pensamento. É por isso que muitos autores defendem que ler não passa somente por conseguir decifrar o código escrito pois esse ato abrange, igualmente, a interpretação e a compreensão de textos de diversos géneros por parte de quem os lê.

Assim, pode afirmar-se que o ato de ler passa por contextualizar o texto que o leitor tem à sua frente e por ler tudo o que está ao seu alcance, sejam bulas de remédios, revistas, jornais, poesia, livros didáticos, entre outros. Isto decerto fará despertar o gosto pela leitura, contribuindo para a formação de um leitor competente.

Compreensão leitora

A compreensão da leitura resulta, normalmente, de atividades complexas uma vez que o leitor tem de atribuir ao que lê um significado. Porém, sabemos que perante o mesmo texto diferentes leitores realizam diferentes leituras. Por isso mesmo, Balula (2010, citado por Simões, 2012) declara que a leitura é uma atividade complexa na medida em que, durante o decorrer da mesma, o leitor tem de coordenar diversos processos, que são “reconhecer os termos, construir o significado das frases e dos textos, reter o que já leu, entre outros”. Desta forma, importa mencionar que o grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é desenvolver, no leitor, capacidades que permitam ler um texto de forma fluente, o que requer precisão, rapidez e expressividade na leitura.

Sim-Sim (2007), afirma que a compreensão de textos se atinge através da junção de quatro vetores, que são: “a eficácia na rapidez e na precisão da identificação das palavras; o conhecimento da língua de escolarização; a importância individual da leitura; as experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor”. O esquema apresentado, retirado da brochura *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos* (2007), esclarece o que foi referido, pois ilustra a forma como se alcança uma boa compreensão da leitura e a fluência na leitura de textos.

Fig 1 - Determinantes da fluência na compreensão de textos



(Inspirado no modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenne e Stahl, 2003)

Imagem 14 – Fatores determinantes na fluência da compreensão de textos

O primeiro domínio que surge no esquema é o “reconhecimento automático da palavra” escrita, sendo este o domínio fulcral no processo da leitura. Esse reconhecimento resulta não apenas da consciência fonológica mas também da capacidade que o leitor possui para identificar, de forma global, as palavras como unidades gráficas com significado. Por exemplo, uma criança que frequente o 1º ano do 1.ºCEB terá maior dificuldade em reconhecer uma palavra do que uma criança que frequente o 2.º ano.

O segundo domínio, “conhecimento da língua”, implica que o aluno possua algum conhecimento sobre a estrutura da língua e um vocabulário alargado, pois isso irá ajudá-lo a compreender o que está a ler. Nos estágios que realizei em contexto de 1.ºCEB, tive oportunidade de compreender o porquê de os alunos nem sempre conseguirem responder a algumas questões. Recordo-me que, no estágio realizado com alunos do 2.º e 3.º anos, os alunos não estavam a compreender um dos exercícios presentes na ficha de avaliação sumativa de matemática apenas porque em vez da palavra “mota” estava escrita a palavra “motorizada”, o que fez com que a maioria dos alunos ficasse com dúvidas nessa questão.

Já no que diz respeito ao domínio “experiência individual de leitura”, este diz respeito ao que o leitor sabe sobre o tema do texto que está a ler. Por exemplo, recorrendo à minha experiência pessoal, por vezes gosto de ler artigos científicos relacionados com a área de investigação médica apesar de, devido ao meu desconhecimento sobre essa área, nomeadamente no que diz respeito aos termos científicos, não perceber algumas informações que constam nesses mesmos artigos.

Por fim, o domínio “experiência e conhecimento do Mundo”, está diretamente ligado às nossas experiências pessoais. Explicitando, a compreensão do que lemos irá depender do que já sabemos sobre o assunto sobre o qual estamos a ler. Por exemplo, quando trabalhamos um texto com os alunos relacionado com a reciclagem é muito provável que a grande maioria o compreenderá pois, atualmente, é um tema bastante discutido com eles. Se o professor lhes pedir para lerem um texto sobre a recapitalização de uma instituição financeira é possível que os alunos não o percebam uma vez que é um tema que nada tem a ver com as suas experiências pessoais. É por tudo isto que referi anteriormente, que os quatro domínios de intervenção do ensino são fundamentais para uma boa compreensão da leitura por parte dos alunos.

Acredito, pelo que compreendi do esquema apresentado, que se estes quatro domínios não estiverem totalmente desenvolvidos o aluno não será capaz de compreender totalmente um texto que lhe seja apresentado em contexto de sala de aula.

Uma vez que a compreensão da leitura é afetada pelo conhecimento prévio que o leitor possui sobre o assunto e sobre as palavras que constam no texto, é necessário referir as duas ilações pedagógicas que Sim-Sim (2007) afirma que se devem conservar como regra de ouro no ensino da leitura, que são: o educador/professor deve conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que irá ser lido; deve desenvolver, de forma intencional e explícita, o léxico das crianças. Tendo em conta a minha experiência em estágio, os educadores têm por hábito ler o título do livro que vão ler às crianças, questionando-as sobre o que elas acham de que falará o livro. Penso que é importante ajudarmos as crianças a alargarem o seu léxico, pois o aumento deste irá permitir-lhes aceder mais rapidamente ao significado de palavras desconhecidas através da sua análise interna, o que contribui para a melhoria da compreensão da leitura.

É pelo que foi referido anteriormente que alguns autores, como Balula (2010), referem a importância do Ensino Básico na formação de leitores:

A escola continua, ao longo do Ensino Básico, a desempenhar o seu papel na formação de leitores, a começar pelo ensino formal da decifração. O gosto, a fluência e a confiança na leitura adquirem-se com o apoio contínuo, sustentado, diversificado, seguro e positivo daqueles em que as crianças confiam, em momentos e situações agradáveis.

Também Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), defendem a importância do ensino básico referindo que este é a base para uma educação e um desenvolvimento humano permanentes, sendo neste nível de ensino que os países podem criar formas mais avançadas de educação e formação. No contexto do ensino básico, importa referir que no nosso país o ensino/aprendizagem da língua portuguesa tem, no 1ºCEB, uma atribuição de 7/8 horas semanais. Contudo, penso que os professores nem sempre conseguem gerir bem este tempo de forma a trabalhar algumas competências com os alunos, como é o caso da oralidade que, na minha opinião, acaba por ser um pouco esquecida em detrimento da leitura e da escrita, apesar de ser considerada igualmente importante.

A meu ver, uma das formas de os professores conseguirem trabalhar a competência da oralidade com os alunos é pedindo-lhes para, em grupo ou individualmente, apresentarem um pequeno trabalho à turma. Nos manuais escolares é comum aparecerem sugestões de tarefas que têm como finalidade desenvolver esta competência nos alunos. Por exemplo, no manual “Português 2 – Alfa” (p.110) é lançada uma pergunta aos alunos no âmbito do tema do texto apresentado: “Como seria o mundo sem uma única árvore?”, sugerindo que, em sala, se realize uma

discussão sobre esse tema. Além das sugestões que se encontram implícitas nos manuais escolares o professor deve, tendo em conta o que planificou para uma determinada aula, tentar articular os conteúdos que irão ser lecionados com momentos que permitam aos alunos desenvolver a competência do oral, ajudando-os a planificar esse momento. Essa planificação irá permitir-lhes organizar o pensamento, o que se irá refletir num discurso coerente.

No Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Oral (2011), é dito que o professor deve criar situações de aprendizagem, no âmbito das competências linguístico-comunicativas, para que a criança aprenda a respeitar as regras tanto de convivência social como de língua criando, posteriormente, oportunidades para a criança aprender a preparar o seu discurso, a apresentá-lo a um público e a agir conforme a reação dos diferentes públicos (p.27).

Convém não esquecer que, quer nas áreas disciplinares como nas áreas não disciplinares, as competências de compreensão da leitura são fundamentais para aprender os conteúdos dessas mesmas áreas, pois todas utilizam a expressão escrita como condutor da comunicação e da promoção do saber. Por exemplo, quando o aluno não compreende, através da leitura, o que lhe está a ser pedido num exercício de matemática isso irá comprometer a sua resposta. Isto ocorre porque o aluno, apesar de saber o conteúdo matemático que lhe está a ser solicitado, não consegue descodificar o que lhe está a ser pedido.

Assim, logo desde o 1º CEB, compete ao professor munir os seus alunos de ferramentas que lhes permitam intensificar e compreender o que foi lido, pois a chave para o sucesso da literacia reside na valorização e na motivação que é dada aos alunos, para a leitura.

Na obra de Cassany, Luna e Sanz (2008), surge um esquema intitulado “Modelo de comprensión lectora” (p.203) que considero bastante pertinente apresentar neste ponto, na medida em que ilustra de que forma é que a compreensão do texto se inter-relaciona entre aquilo que o leitor lê e o que sabe sobre o que está a ler e de que modo é que a memória a curto e a longo prazo desempenham o seu papel neste processo, que é considerado complexo.

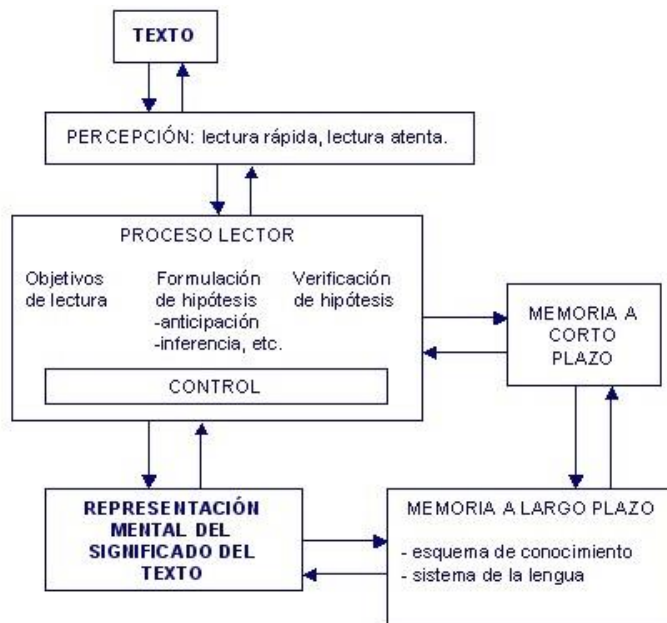


Imagem 15 - Esquema "Modelo de comprensión lectora"

Segundo os autores mencionados, este modelo demonstra que a compreensão do texto se alcança a partir da inter-relação entre aquilo que o leitor lê e aquilo que ele sabe sobre o tema lido (idêntico ao que afirma Sim-Sim (2007)). Para estes autores, o processo de leitura inicia-se quando o leitor pensa nas suas expectativas em relação ao que vai ler como o tema, o tipo de texto, o tom, etc. No processo de compreensão da leitura estão presentes a memória de longo prazo (MLP) e a memória de curto prazo (MCP). Na memória de longo prazo estão armazenados o domínio da língua alcançado, como o léxico e a gramática, e os conhecimentos que possuímos sobre o que vamos ler. Já a memória de curto prazo permite que nos lembremos, durante alguns segundos, de um dado importante e permite, igualmente, processarmos a informação. Isto é importante na compreensão da leitura, porque para compreendermos o que estamos a ler temos de nos recordar durante alguns segundos do que vamos lendo. Para finalizar, o processo interativo de leitura termina quando o leitor conseguir formar "una representación mental del texto, según los objetivos que se haya planteado" (Cassany, Luna, & Sanz, 2008).

Manual Escolar: de que forma interfere na aprendizagem dos alunos

Antes de mencionar a importância que o manual escolar tem na aprendizagem dos alunos, vou referir o que se entende por manual escolar e quais as suas funções.

O manual escolar, segundo Farinha (2007), é basicamente um guia dos programas curriculares decretados pelo Ministério da Educação e que tem como função o funcionamento estandardizado das aulas. É por este motivo que os manuais escolares acabam por ser considerados como uma base estável, servindo de recurso para o professor preparar as suas atividades letivas. Nos estágios realizados em contexto de 1.ºCEB muitas das atividades implementadas junto dos alunos partiam de sugestões de um dos manuais escolares utilizados como, por exemplo, a ideia de criar um *dossier* com várias fichas de identificação de alguns animais domésticos e selvagens com os alunos de 2.º ano.

No que diz respeito às funções do manual escolar existem, para Chopin (2004), quatro que são consideradas fundamentais. Assim, a primeira função é a de referencial, pois constitui um apoio em relação aos conteúdos educativos enunciados nos programas oficiais; a segunda função é a de instrumental, uma vez que apresenta exercícios e atividades que têm como propósito cumprir os objetivos dos programas; a terceira função é a de ideológica e cultural uma vez que traduz as políticas ideológicas e culturais do país. Por fim, a quarta função é a de documental, uma vez que contém um conjunto de documentos escritos que têm como principal objetivo a formação que se prevê para os alunos.

Quanto ao uso do manual escolar, é importante que o professor conheça bem o(s) manual(ais) com o(s) qual(ais) irá trabalhar ao longo do ano. Posto isto, é fundamental que, ao longo do ano letivo, o professor reflita e o avalie de forma a perceber se será necessário recorrer a outro tipo de processo/estratégia de ensino-aprendizagem no momento em que estiver a transmitir, aos seus alunos, um determinado conteúdo curricular. Por exemplo, uma das professoras cooperantes de 1.º CEB criticava os manuais escolares por serem escassos em informação. Na minha opinião, e uma vez que esta professora ia sempre além do que constava no manual escolar, se ela não fizesse o exercício de o avaliar muito provavelmente iria chegar às aulas e limitar-se a lecionar o que lá estava por falta de preparação. Assim, esta professora ia preparada e conseguia envolver os alunos em temáticas relacionadas, mas que não constavam no manual escolar. No entanto, este não deve ser encarado como o único recurso educativo ao qual o professor e os alunos devem recorrer. Ao invés, o professor deve tentar produzir novos materiais, apesar de o ritmo de trabalho, as imposições exigentes e a falta de tempo nem sempre o permitirem.

Outro aspecto que importa referir em relação aos manuais escolares é a forma como estes são escolhidos. Ao consultar a Dissertação de Mestrado de Pedrosa (2013), cujo título é “A seleção dos manuais de Língua Portuguesa no 1.ºCEB: Condicionantes e sugestões de melhoramento”, pude observar alguns gráficos que a autora elaborou no âmbito da sua investigação e que dizem respeito à escolha dos manuais escolares, incidindo neste caso sobre os de português. Esta escolha é feita normalmente durante uma reunião de professores o que, segundo dados da autora, resulta muitas vezes na falta de tempo para analisar de forma reflexiva a escolha dos manuais. Por isso, e segundo os professores entrevistados, essa escolha por vezes é feita recorrendo a uma análise superficial. Ora, no meu ponto de vista, isto não pode acontecer uma vez que são as aprendizagens dos alunos que estão em causa. Se aquele manual escolar não refletir os principais objetivos que constam no programa oficial, então muito provavelmente esses alunos poderão ficar com algumas lacunas na aprendizagem de alguns conteúdos curriculares.

No que aos manuais escolares de português diz respeito, e por se encontrar de alguma forma relacionado com a minha questão de investigação, considero pertinente



referir um gráfico que representa o que os professores pensam sobre o número de textos não literários que se encontram presentes nos manuais escolares desta área curricular. Segundo resultados da autora, 70% dos

Retirado de “A seleção dos manuais de Língua Portuguesa no 1.ºCEB: Condicionantes e sugestões de melhoramento” de

professores considera que esses textos existem em número insuficiente.

Maria da Luz Pedrosa (2013)

Uma vez que estes tipos de textos fazem parte da vida quotidiana dos alunos, os manuais escolares deveriam possuir uma amostra mais significativa pois, isso, ajudaria a desenvolver outros tipos de aprendizagem que permitiriam, aos alunos, adquirir um maior número de competências. Um dos tipos de textos que poderia ser mais integrado nos manuais escolares de português é o instrucional porque, como pude constatar na minha investigação, estes não são alvo de grande importância por parte daqueles.

Papel do professor

Todos sabemos que o professor tem, entre outras, a função de ensinar os seus alunos a ler e a escrever. Acontece que, muitas das vezes, isso ocorre recorrendo a uma leitura e a uma escrita separadas do mundo atual, sem significado e sem razão de ser. Uma vez que a curiosidade é o ponto de partida para a aprendizagem, essa

poderá não ser a melhor estratégia para motivar os alunos a ler. Por isso, como futura educadora e professora de 1.º CEB, considero que é importante conhecer o papel que os educadores/docentes desempenham na aquisição, neste caso concreto, da aprendizagem da leitura.

O professor de 1.º CEB deve ter presente que a aprendizagem escolar não parte do zero, uma vez que a criança começa a aprender muito antes da sua entrada para a escola. Por esse motivo é importante que o professor crie algum espaço para que esses saberes que a criança possui se manifestem. As crianças podem ainda não saber ler nem escrever, mas já produzem os seus próprios textos, nos momentos em que pensam, falam e expressam.

Assim, é importante que o professor conheça e compreenda os seus alunos, de forma a colocar em prática os princípios básicos de ensino, que têm como objetivo contribuir para o gosto e o desenvolvimento de hábitos de leitura. O professor necessita de ter sempre presente que quando está a ensinar os seus alunos a ler precisa de fazê-lo de forma a despertar-lhes o gosto pela leitura, pois como afirma Antunes (2003, citado por Oliveira, 2010), o aluno quando ingressa na escola deverá ser norteado das vantagens de saber e poder ler.

Atualmente, alfabetizar não consiste apenas em ensinar os mecanismos da leitura e da escrita mas, também, em capacitar as pessoas a ler o mundo em que vivem, ou seja, a escola tem a missão de as tornar capazes de conhecerem e responderem às exigências da sociedade na qual habitam, de forma a serem capazes de a transformar e desenvolver.

O erro mais comum cometido nas escolas é o de trabalharem, quase exclusivamente, as competências de leitura recorrendo ao manual escolar de português. Uma vez que a língua é transversal às diversas áreas do saber, considero que seria uma mais-valia para os alunos contactarem com textos relacionados com as áreas de Estudo do Meio e de Matemática. Uma das críticas mais apontadas ao manual escolar de português é a de estes apresentarem perguntas de interpretação cujas respostas se encontram explícitas no texto que está a ser “trabalhado”. Como exemplo, apresento a seguinte imagem retirada do manual escolar “Português 3” – Pasta Mágica:

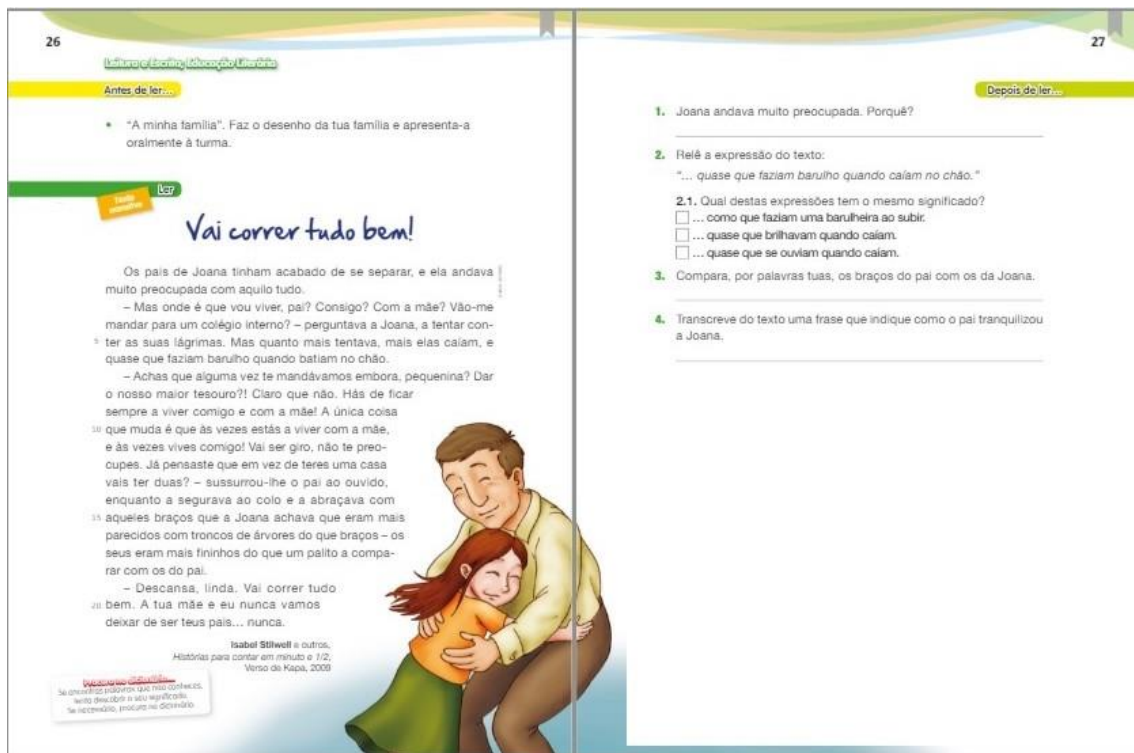


Imagem 16 – Texto retirado do livro "Português 3" – Pasta Mágica

Por isso mesmo, o professor deve ser um investigador crítico, reflexivo, criativo, articulador e parceiro dos seus alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, é ao professor que cabe selecionar os textos bem redigidos, coerentes e completos para trabalhar com os seus alunos, pois só assim lhes fará despertar para o gosto pela leitura.

Oliveira (2010), no seu relatório do curso de Pedagogia, diz que a forma que encontrou para estimular os seus alunos para a leitura foi através do diálogo e de atitudes questionadoras que tinham como objetivo favorecer a leitura como processo mental; a autora também lhes fornecia exercícios de compreensão, interpretação e discussão sobre o que tinha sido lido. Diariamente, Oliveira também apresentava diferentes textos de diversos géneros literários, porque isso permitia que os alunos se familiarizarem com diversas formas de leitura e de escrita.

Zenti (2006), defende que cabe ao professor ensinar à criança que, através da leitura, é possível lograr alívio, autoconhecimento, segurança e alegria. O autor defende ainda que cabe ao professor transmitir à criança a forma como os livros devem ser tratados: com estima e respeito. No pré-escolar, logo a partir do contexto de creche, os educadores tentam transmitir às crianças a importância de elas conservarem os livros.

Perfil de um bom leitor

Para Sim-Sim (2007), um leitor fluente reconhece que para estudar é fundamental saber destacar a informação mais importante do texto, tirar notas sobre o que leu e fazer esquemas que permitam agrupar toda essa informação. Para a autora, esse tipo de leitores sabe desfrutar, de forma silenciosa, de um texto narrativo e consegue tirar partido de uma leitura oralizada, quer esta se trate de um texto poético ou de um texto de teatro.

No entanto, para que isso ocorra é necessário formar leitores fluentes. Tendo em conta Balula (2010), para formar leitores é preciso que o professor ensine os seus alunos a compreender um texto e a dar sentido e interesse ao mesmo. Isto pressupõe, essencialmente, que exista trabalho, prazer e emoção durante o decorrer da leitura. Assim, podemos declarar que faz parte do papel do professor ensinar os seus alunos a apropriarem-se de competências que lhes permitam compreender diferentes tipos de texto, que existem tanto no seu contexto social como fora dele.

Atualmente, ainda existem muitos estudantes que leem sem compreender, ou seja, não conseguem decifrar alguns dos textos que lhes são apresentados em contexto de sala de aula. Para um leitor capacitado, a principal proposta da leitura é compreender a mensagem, tendo como objetivo analisar de forma coerente e ágil todos os pontos abordados pelo autor. Para Cassany et al. (2008), o leitor competente lê habitualmente em silêncio, oralizando também caso seja necessário; “no cae en los defectos típicos de lectura: oralización, subvocalización, regresiones, etc.”; lê com rapidez e eficiência; fixa-se nas unidades superiores do texto: frases, palavras, entre outros, não revendo o texto letra a letra (p.201).

A importância do texto e das tipologias textuais

A palavra texto deriva etimologicamente do termo latino “*textum*”, que significa tecido. Assim, texto indica a ideia de uma estrutura coesa e autónoma que é construída a partir de elementos entrelaçados e encadeados, podendo o produto final ser alvo de manipulação e de apreciação.

Para os autores Figueiredo e Figueiredo (2003, citado por Santana, 2007), “o texto (...) possui a particularidade de constituir uma totalidade na qual elementos de níveis diferentes de complexidade mantêm uns com os outros relações de interdependência mútua” (p.55). Já para Marcuschi (2003), o texto é um evento comunicativo, em que os aspetos linguísticos, sociais e cognitivos se encontram envolvidos de forma central e integrada. Quanto a Canvat (1999), este autor defende

que um texto é determinado por um sistema de regras que estabelecem a unidade de um conjunto de enunciados delimitados sócio historicamente, a que se dá o nome de formação discursiva.

Posto isto, e tendo como referência as definições de texto apresentadas anteriormente, considero que um texto tanto pode ser oral como escrito e que tem como finalidade comunicar algo a um público, tal como o discurso que o professor adota para os seus alunos em contexto de sala de aula ou como quando pedimos a alguém para nos fazer um recado. O texto produzido pode obedecer a uma determinada tipologia textual que pode ser narrativa, informativa, descritiva, entre outras.

No que às tipologias textuais diz respeito, um dos primeiros linguistas a lançar as bases de tipologia textual foi Werlich. Este autor, em 1975, classificou os textos em cinco tipos: narração, descrição, exposição, argumentação, instrução. Em 1987, inspirado por Werlich, Adam propõe os seguintes tipos: narrativo; injuntivo-instrucional; descritivo; argumentativo, explicativo-expositivo; dialogal-conversacional: poético-autotético. Em 2000 Marcuschi propõe: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Salientar que Marcuschi e Werlich reconhecem a existência de cinco tipos com as mesmas designações, salvo a última que é denominada por “instrução”, por Werlich, e de “injunção”, por Marcuschi. Ao consultar o dicionário online Priberam, pude constatar que ambas as designações remetem para uma imposição ou obrigação. Explicitando, segundo o dicionário consultado, “instrução” no sentido de instruções significa uma ordem/mandado e é também definida como um esclarecimento relativo à forma de usar alguma coisa; já o termo “injunção” é definido como um ato de injungir/imposição, sendo também definido como uma obrigação que é imposta. Posto isto, concordo com ambas as designações pois tanto uma como a outra têm como finalidade levar o público a cumprir uma determinada ordem e/ou tarefa.

Seguidamente, apresento um quadro retirado do trabalho académico “Contributos da Receita Culinária para a Didáctica do Português Língua Estrangeira” (2009), o qual intitula de “Tipos de texto e suas características segundo Werlich (1975)”, e que nos mostra os tipos textuais e as suas características segundo a proposta de Werlich. Uma das razões pelas quais o demonstro é porque me identifico com os tipos de textos apresentados por este autor, uma vez que os caracteriza tendo em conta as suas características linguísticas e a estrutura verbal mais utilizada em cada um dos tipos de texto o que, para mim, acaba por facilitar a sua compreensão. Outra das razões é por ter conhecimento de que existem autores que consideram a classificação de Werlich (1975) como uma das melhores e mais bem fundamentadas. A única crítica

que aponto à classificação feita por este autor é a de não apresentar o tipo de texto poético.

Legenda: “Tipos de texto e suas características segundo Werlich (1975)”

Tipos de texto	Características
Narração	A estrutura temporal predominante constrói-se sobre verbos que indicam acções; os tempos verbais preferidos são o Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito Imperfeito; abundam os advérbios de lugar e tempo para situar a acção, etc. O referente desta estrutura é um agente ou objectos situados no espaço e no tempo: é pois, um tipo de texto no qual se conta como algo ou alguém actua (no espaço, no tempo ou em ambos de maneira simultânea).
Descrição	As formas sequenciais constroem-se sobre o verbo ser ou outros equivalentes; os tempos verbais preferidos são o presente, atemporal ou neutro, e o Pretérito Imperfeito. Abundam os advérbios de lugar. O referente é um agente ou objectos situados no espaço. Portanto, na descrição, o processo cognitivo predominante é a indicação de como é algo ou alguém.
Exposição	A estrutura verbal predominante incorpora o verbo ser ou similares com um predicado nominal, ou o verbo ter combinado com um objecto directo. O tempo predilecto é o presente, o ponto de vista do referente, o processo cognitivo implicado é o da análise ou síntese de ideias e conceitos: diz-se algo de um tema.
Argumentação	Neste caso, o referente é a relação de ideias ou conceitos: quer-se demonstrar algo. A estrutura preferida é a que incorpora o verbo ser, afirmado ou negado, com um predicado nominal; o tempo verbal mais empregado é o presente (a argumentação inclui um carácter de verdade (que se sobrepõe ao tempo)).
Instrução	A estrutura verbal predilecta é a imperativa. Preferentemente, trata de se referir a como fazer algo, indicando todos os passos (ou pelo menos os essenciais).

Como é possível observar no quadro apresentado, o autor apresenta cinco tipos de texto (narração, descrição, exposição, argumentação e instrução), apresentando para cada um deles determinadas características que permitem distingui-los. Por exemplo, se atendermos às características do texto narrativo ficamos a saber que os tempos verbais prediletos são o Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito Imperfeito e que predominam os advérbios de lugar e tempo, de forma a permitir situar a acção. Se, por sua vez, atendermos às características do texto de tipo instrucional ficamos a saber que o modo verbal mais utilizado é o imperativo e que este tipo de texto tem como finalidade referir como se faz algo, indicando todos os passos. Por exemplo, na receita de um bolo de chocolate é importante que estejam descritos todos os passos a seguir, pois disso irá depender o sucesso da receita.

Regressando à generalidade sobre as tipologias textuais, é importante não esquecer que é o género textual que liga um texto a um discurso, ou seja, um texto está ligado pelo género a uma família de textos. Olhando para os cinco agrupamentos

de gêneros propostos pelos autores Dolz e Scheuwly (2010) vemos que no agrupamento cultura literária ficcional encontramos a fábula, o romance, a piada, etc.; no segundo agrupamento, intitulado documentação e memorização das ações humanas, encontramos o testemunho, a reportagem, a biografia, entre outros; no terceiro agrupamento, que é discussão de problemas controversos, encontramos o debate, o editorial, o ensaio, etc.; no quarto agrupamento, denominado transmissão e construção de saberes, encontramos o seminário e exposição oral; por fim, no quinto agrupamento – instruções e prescrições – encontramos as receitas, os regulamentos, etc.

O motivo pelo qual considerei pertinente referir estes agrupamentos de gêneros propostos pelos autores mencionados foi porque considerei interessante a forma como eles os qualificam e, se olharmos atentamente para as denominações de cada agrupamento e virmos o que integra cada um deles, faz todo o sentido que assim seja. Comparando com a minha experiência pessoal, enquanto aluna e enquanto estagiária, não é comum os professores recorrerem a estas designações. No entanto, penso que se esta proposta de Dolz e Scheuwly fosse mais explorada nas escolas, principalmente a partir do 2.º ciclo do ensino básico, que os alunos conseguiriam mais facilmente, ao depararem-se com um texto, classifica-lo tendo em conta cada um desses gêneros. Por exemplo, o aluno pode estar perante uma reportagem e não saber bem em que género a pode encaixar. Ao ter conhecimento que o género documentação e memorização das ações humanas engloba a reportagem será muito mais fácil para ele categorizá-la.

Quanto à importância das tipologias textuais estas influenciam a compreensão obtida, determinam objetivos diversos de leitura e requerem o uso de estratégias específicas de compreensão, uma vez que cada tipo de texto possui as suas próprias características; se baseia em conteúdos específicos do saber (conceitos); do saber fazer, como é o caso dos procedimentos da escrita e da leitura e, por fim, do saber ser em relação ao texto, ou seja, a atitude do leitor perante aquele.

É por isso que os autores Dolz e Schneuwly (2010) defendem que o ensino da língua materna deve ser desenvolvido a partir do trabalho com gêneros textuais, o que permite existir uma diversidade de instrumentos discursivos apresentados aos alunos, uma abordagem a uma multiplicidade de operações de linguagem, possibilita o enfoque nas tipologias textuais e, por fim, permite desenvolver competências e habilidades que são transferíveis entre cada um dos gêneros trabalhados.

Aspetos Metodológicos

Segundo Hamido e Azevedo (2013), a investigação e o pensamento científico têm como objetivo contribuir para a problematização e compreensão das situações educativas. Por este motivo existe a necessidade de se construir um saber profissional que parta da investigação sobre a prática e que associe a teoria. Apesar de nem toda a prática poder ser objeto de investigação-ação esta pode, e deve, segundo Maria Isabel Lopes da Silva (2013), “ser baseada numa atitude de investigação, que permite confrontar teoria e prática, e construir um saber teórico sobre a prática”. Desta forma o professor deverá ser, segundo Alarcão (2001), um investigador, uma vez que necessita de estar na sua profissão como um profissional que “criticamente questiona e se questiona” (2013, citada por Costa & Oliveira, 2015). Posto isto, podemos afirmar que o professor-investigador é alguém que possui uma capacidade de organização para, perante uma situação problemática, ser capaz de se questionar de forma intencional e sistemática tendo como objetivo chegar à sua compreensão e solução.

O presente Relatório foi elaborado no âmbito de uma investigação qualitativa, uma vez que me centrei num problema. Como declara Stern (1980), os problemas de investigação pouco conhecidos pedem uma abordagem intensiva e aprofundada. Por essa razão, esses mesmos problemas devem ser analisados tendo em conta o paradigma qualitativo.

Para a concretização da minha investigação, e por ser um problema ao qual não é dada muita importância nos artigos existentes, recorri à minha experiência enquanto estagiária; à pesquisa bibliográfica relacionada com o texto de tipo instrucional, apesar de não ter sido fácil encontrar artigos académicos relacionados com esta tipologia textual em concreto. Outros temas que foram igualmente pertinentes colocar na fundamentação teórica desta investigação, e para os quais tive de recorrer igualmente à pesquisa bibliográfica, foram: a importância da leitura, procurando demonstrar o que é ler, o que se entende por compreensão leitora, entre outros; a forma como os manuais escolares afetam a aprendizagem dos alunos, procurando demonstrar quais os critérios que são tidos em conta para a sua escolha e, por fim, a importância do texto e das diferentes tipologias textuais, dando destaque ao texto de tipo instrucional. Pesquisei também nos manuais escolares de Português de 2.º, 3.º e 4.º anos utilizados nos estágios realizados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), de forma a perceber que importância é dada ao texto de tipo instrucional, apresentando para o efeito alguns gráficos com os resultados obtidos. Os manuais analisados foram os seguintes: “Português 2” – Alfa (Porto Editora), “Português 3” – Pasta Mágica (Areal) e “Português 4” – Pasta Mágica (Areal). Os livros

de fichas analisados foram “Iniciação à Escrita – Português 2.º ano”, “Português 3 – Livro de Fichas” – Pasta Mágica e “Português 4 – Livro de Fichas” – Pasta Mágica”.

Por fim, recorri à recolha de dados por via da observação direta para apresentar as atividades implementadas em contexto de estágio na valência de Jardim de Infância e de 1.º CEB, relacionadas com o tipo de texto estudado. As atividades que apresento são a confeção de um bolo na caneca, de um bolo-rei e de um bolo de laranja. Optei por falar nestas atividades, porque considero que foram estas que permitiram que os alunos trabalhassem de forma mais direta com o texto de tipo instrucional.

Texto Instrucional – para que serve e que vantagens apresenta

O tipo de texto instrucional tem como intenção comunicativa ensinar o destinatário a praticar uma determinada ação. Este tipo de texto estabelece regras de comportamento ou dá instruções sobre um determinado procedimento a seguir para alcançar um determinado objetivo. As instruções dadas podem ser simples como, por exemplo, a recomendação de uma atividade (“Sublinha, nas duas frases, os adjetivos qualificativos.” (p.27)¹²) ou complexas como, por exemplo, uma lei parlamentar (“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República¹³.”). As instruções encontram-se presentes nos trabalhos manuais, nos jogos, no uso de aparelhos e máquinas, nas receitas culinárias, nos regulamentos, entre outros.

Os autores Reis e Adragão (1992) dizem que este tipo de texto tem um caráter eminentemente social, uma vez que são produzidos com a intenção (implícita ou explícita) de agir sobre o destinatário e de reforçar ou alterar o seu comportamento. Segundo Marcuschi (2002), a sequência textual que predomina nos enunciados instrucionais é a injuntiva uma vez que o objetivo principal deste tipo de texto é levar o seu destinatário a executar algo. Para Travaglia (2007), o conteúdo deste tipo de texto enuncia o que deve ser feito ou como deve ser feito, sendo a sua realização pretendida por alguém.

No que respeita às suas características, o texto instrucional, no que refere ao formato, apresenta o texto em prosa e faz uso de formas de ordenação e esquematização, como é o caso da numeração de passos a serem seguidos. Segundo Travaglia (2007), a superestrutura deste tipo de texto é normalmente formada por três partes: a primeira descreve os elementos que necessitam de ser manipulados a partir do comando-execução e pode ser apresentada em forma de lista, ingredientes de receita, ou de descrição/ilustração, fotografias ou ilustrações em manuais de instrução; a segunda é a incitação, em que se apresenta o comando-execução a ser cumprido, ou seja, é “a injunção em si”; por fim, a terceira é a justificativa ou incentivo, pois aqui apresenta-se a justificação para o comando-ação. No que refere às suas características gramaticais, as suas formas verbais de base são o Imperativo (exemplo: “Planifica a receita do teu prato ou doce favorito.” (p.6)¹⁴), o Infinitivo não flexionado (exemplo: “Separar as gemas das claras.” (p.5)¹⁵) e o Presente do Indicativo (na terceira pessoa do singular). Em relação a esta forma verbal pode-se

¹² Exemplo retirado do livro “Português 3: Fichas de avaliação”. Areal editores.

¹³ Exemplo retirado do artigo 2º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

¹⁴ Exemplo retirado do livro “Iniciação à Escrita – Português 2º ano”, Porto Editora.

¹⁵ Exemplo retirado do livro “Iniciação à Escrita – Português 2.º ano”, Porto Editora.

utilizar o seguinte exemplo: “Conversa com os teus colegas sobre cuidados a ter para evitar acidentes e regras a cumprir” (p.24)¹⁶. Por vezes, também é frequente encontrar neste tipo de texto a forma verbal do Futuro Simples do Indicativo. Quanto à categoria dos textos instrucionais, Rosa (2003) afirma que existem três: texto instrucional-programador, que inclui um modo de fazer, como é o caso da receita culinária; texto de conselho, que sugere um fazer como é o caso do horóscopo e, por fim, o texto regulador-prescritivo que leva a um fazer, como é o caso das leis.

Nas escolas, este tipo de texto encontra-se mais presente do que aquilo que se pensa, pois as tarefas escolares estão repletas de instruções sobre como devem ser realizadas. No entanto, uma das queixas dos professores é que os alunos não leem as instruções quando realizam as atividades.

Segundos os autores Curto, Morillo e Teixidó (2000), “se não é fácil ler as instruções, tampouco o é escrevê-las, “explicar com palavras” as tarefas envolvidas em qualquer atividade” (p. 182). Segundo estes autores talvez não seja dado, em contexto de sala de aula, um espaço adequado para o ensino das habilidades específicas de leitura e de escrita deste tipo de texto. Segundo Simões (2012) este tipo de texto não é frequente nos manuais, o que resulta no facto de a sua leitura/escrita também não ser muito frequente.

No decurso da minha pesquisa em manuais escolares de Português do 1.º CEB, pude constatar que os textos de tipo instrucional praticamente não surgem em nenhum dos manuais escolares consultados, por oposição ao texto de tipo narrativo, que é o mais trabalhado. Vejamos o seguinte gráfico, que mostra os tipos de texto que se encontram presentes no manual “Português 2” – Alfa (Porto Editora).



Gráfico 1

Como é possível observar no gráfico, o texto de tipo narrativo ocupa um lugar de destaque (21 textos), seguido do texto de tipo poético (11 textos). Os restantes, incluindo o texto de tipo instrucional, sobre o qual incide a minha

investigação, apenas contam com um texto em todo o manual. Durante o meu primeiro estágio em contexto de 1.º CEB, no qual tive

¹⁶ Exemplo retirado do livro “Estudo do Meio 4 – 4.º ano”, Areal editores.

oportunidade de trabalhar com um grupo de 2.º ano, a maioria dos textos trabalhados foram de tipo narrativo. Durante esse período, além do texto de tipo narrativo, apenas houve a oportunidade de trabalhar com os alunos um texto de tipo dramático (“Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama”).

No livro “Iniciação à Escrita – Português 2.º ano” (pp. 5 e 6), livro que integra o livro de fichas, existem cinco exercícios relacionados com o texto de tipo instrucional. No primeiro, é apresentada uma receita de bolo de laranja e é pedido aos alunos que a leiam; no segundo exercício os alunos têm de observar as imagens e fazer a correspondência dessas mesmas imagens com as diferentes etapas de preparação da receita apresentada; no terceiro exercício, dividido em três etapas, têm de escrever a lista dos ingredientes que são necessários para a confeção do prato/doce favorito; depois têm de ler as ações(partir, separar, bater, juntar, mexer, adicionar, misturar e levar) que o cozinheiro deve executar, para preparar essa mesma receita, selecionando-as e ligando-as aos ingredientes que registaram (por exemplo, adicionar – açúcar). Por último, têm de escrever a receita dando-lhe um título e escrevendo os ingredientes necessários e o modo de preparação. Depois, têm de reler que escreveram e proceder às correções que forem necessárias. No último exercício é pedido aos alunos que partilhem a sua receita com os colegas.

FICHA 3

1 Lê a receita do bolo de laranja.

Bolo de laranja

Ingredientes:

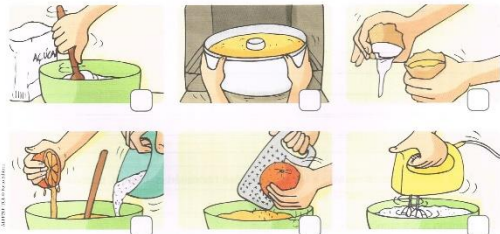
- seis ovos
- uma chávena e meia de açúcar
- uma chávena e meia de farinha
- uma colher de sopa de fermento em pó
- sumo e raspa de uma laranja

Modo de preparação:

- 1 - Separar as gemas das claras.
- 2 - Bater as gemas com o açúcar.
- 3 - Juntar o sumo da laranja e a farinha. Continuar a bater.
- 4 - Adicionar a raspa da laranja e o fermento. Continuar a bater.
- 5 - Bater as claras até ficarem em castelo e juntar ao preparado.
- 6 - Levar ao forno a 180 °C durante 40 minutos.

BOM APETITE!!!

2 Observa as imagens. Faz a sua correspondência com as etapas de preparação, identificando as imagens com o número respetivo.



5

3 Planifica a receita do teu prato ou doce favorito. Segue os passos indicados.

A - Faz a lista dos ingredientes de que precisas.

B - Lê algumas das ações que o(a) cozinheiro(a) deve fazer para preparar a receita.

partir separar bater juntar mexer adicionar misturar levar

C - Seleciona algumas dessas ações e liga-as aos ingredientes que registaste. Segue o exemplo:

adicionar - açúcar

D - Escreve essa receita.

Ingredientes:

Modo de preparação:

4 Revê o texto que escreveste e faz as correções necessárias. Depois, passa a tua receita para o computador e imprime-a.

5 Partilha a tua receita com os teus colegas.

6

Imagem 17 e 18 – Exercícios relacionados com o tipo de texto instrucional

Tipos de texto presentes no manual "Português 3" - Pasta Mágica (Areal)

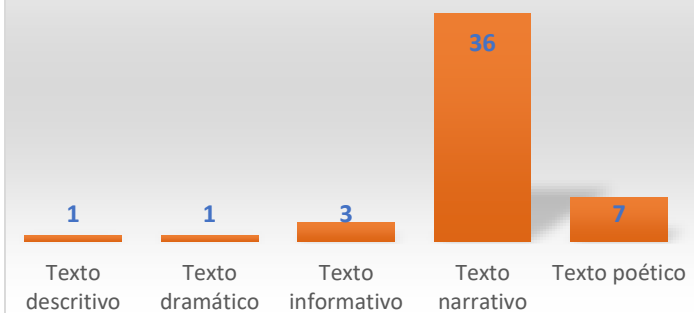



Gráfico 2

em todo o manual escolar, 36 são de tipo narrativo, 7 são de tipo poético e 3 são de tipo informativo. Para as tipologias dramático e descritivo apenas existe um texto de cada tipo. Em relação ao texto de tipo instrucional, sobre o qual incide o meu trabalho, não há qualquer texto neste manual. Em contexto de estágio, o mais perto que se trabalhou, junto dos alunos, com o texto de tipo instrucional foi a elaboração de um coelho da Páscoa. Apesar de no manual de Português não existir nenhum texto de tipo instrucional, no livro “Português 3 – Fichas de avaliação” (pp. 21 e 22) surge um texto narrativo relacionado com a receita do Bolo-Rei, no qual num exercício é apenas pedido aos alunos que ordenem os passos a seguir da receita. O texto e o exercício são os seguintes:

Ficha de Avaliação Intermédia 1 – 2.º Período PORTUGUÊS 3

Nome _____ Data _____

Bolo-Rei



A pastelaria “Estrela D’Alva” era famosa pelo seu bolo-rei. O pasteleiro-chefe, senhor Albino Branco, todo vestido de branco e de cara enfarinhada, comandava uma espécie de exército de pasteleiros, pasteleiras, cozinheiros e cozinheiras que trabalhavam dia e noite para que toda a gente pudesse levar para casa o **célebre** bolo-rei.

Os misturadores juntavam a farinha, os ovos e o açúcar numa grande panela, vinham depois os batedores que batiam a massa com quanta força tinham, zás, zás... e ela nem se queixava.

Depois da **massagem** era a vez dos **escultores** que faziam rolos com a massa, juntavam as pontas e davam a forma final aos bolos.

Finalmente, entravam em cena os decoradores que os enfeitavam com frutas **cristalizadas**, escondendo debaixo de algumas as prendas e as... favas!

Quando saíam do forno vinham morenos, bronzeados e bem cheirosos como se estivessem estalado na praia.

Lá fora, no balcão da pastelaria muita gente esperava pelos bolos acabados de sair do forno para os levar fresquinhos.

Fresquinhos é uma maneira de dizer, porque o que eles vinham era quentinhos!

Júlio Isidro,
É tudo primos e primas,
Asa, 2004

Vocabulário novo

célebre – famoso
massagem – trabalho com as mãos
escultores – os que moldam a massa
cristalizadas – conservadas em calda de açúcar solidificada

- 3 Ordena, os passos a seguir, na receita.
- Fazer um rolo com a massa e juntar as pontas.
 - Juntar a farinha, os ovos e o açúcar.
 - Bater a massa com energia.
 - Levar ao forno a cozer.
 - Enfeitar com frutas cristalizadas.

Imagem 19 e 20 – Texto narrativo relacionado com a receita do Bolo-Rei e exercício pedindo para ordenar os passos da receita

Tipos de texto presentes no manual "Português 4" - Pasta Mágica (Areal)

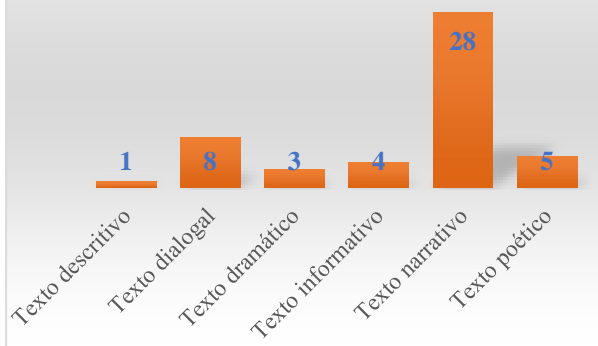


Gráfico 3

No manual escolar “Português 4” – Pasta Mágica (Areal), continua a ser dado destaque ao texto de tipo narrativo (28 textos presentes), mas os restantes ocupam um lugar mais significativo do que nos manuais escolares anteriores, exceto o texto de tipo descritivo, que conta apenas com um texto em todo o manual. Em contexto de estágio de 1.º CEB, junto de um grupo de 4.º ano, tive oportunidade de trabalhar com os alunos

todos os tipos de texto que se encontram neste manual escolar. Contudo, e uma vez que tal como no manual escolar “Português 3” – Pasta Mágica o texto de tipo instrucional não se encontra presente, eu e a minha colega de estágio, com a aprovação da professora cooperante, resolvemos implementar junto dos alunos duas atividades relacionadas com esse tipo de texto. Por não trabalharem com a mesma frequência os textos de tipo instrucional, na primeira atividade implementada, os alunos não se mostraram tão recetivos a seguir os passos da receita, o que já não se verificou na última atividade.

Além de o texto de tipo narrativo ter bastante destaque nos manuais escolares de Português, nos livros de fichas é também dada bastante importância a este tipo de texto. Ao analisar os livros de fichas “Português 3: Livro de Fichas” – Pasta Mágica e “Livro de Fichas: Português 4” – Pasta Mágica pude constatar que o tipo de texto predominante continua a ser o texto de tipo narrativo, como se pode observar nos gráficos 4 e 5.

Tipos de texto presentes em "Português 3 - Livro de Fichas" - Pasta Mágica

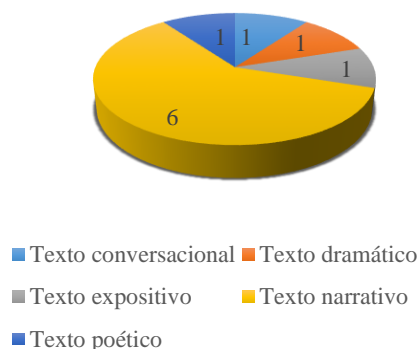


Gráfico 4

Tipos de texto presentes em "Livro de Fichas: Português 4" - Pasta Mágica



Gráfico 5

Após investigar nos manuais escolares de português acima referidos, e ao constatar que praticamente nenhuma importância é dada ao texto de tipo instrucional, analisei as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2012 e o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015, por serem documentos orientadores, e cheguei à conclusão de que os tipos de texto mais aconselhados para serem trabalhados com os alunos são essencialmente o narrativo, o informativo, o descritivo e o poético. O texto de tipo instrucional não é sequer mencionado em qualquer um desses documentos orientadores. A meu ver, este tipo de texto não deveria ser menosprezado pelos documentos orientadores, uma vez que considero que os alunos deveriam ser familiarizados com esta tipologia textual. É por este motivo que considero bastante pertinente apresentar os seguintes parágrafos, pois demonstram de que forma se pode trabalhar o texto de tipo instrucional, em contexto de sala de aula.

No livro *Crianças Produtoras de Texto*, de Calkins, Hartman e White (2005), surge um exemplo prático de escrita de um texto de tipo instrucional (anexo I). No exemplo apresentado, a professora observava a aluna a uma certa distância, até que se aproximou da aluna para tentar compreender qual era o seu problema e questionou-a. A aluna respondeu-lhe que estava a fingir fazer uma omelete de forma a observar como as instruções funcionariam, mas cometeu um erro e não estava a conseguir emendá-lo. A professora pediu-lhe para ler o que já tinha e, através da questão que lhe coloca, a aluna chega rapidamente à conclusão daquilo que lhe falta “pôr” no texto. Uma vez que a aluna não sabe como colocar o passo que lhe falta no texto, a professora ensina-lhe a técnica da tesoura de forma a ajudá-la a resolver o problema. Essa técnica consistiu em a professora passar para as mãos da aluna uma tesoura encorajando-a a separar a página em pequenas tiras de papel, sendo que cada uma dessas tiras representa cada uma das etapas necessárias para a concretização da omelete. Com as tiras de cada etapa da receita da omelete à frente, a aluna conseguiu encaixar no seu texto a etapa que lhe faltava pois, ao reordenar cada etapa, conseguiu visualizar o local onde devia ser colocada a etapa que se encontrava em falta na receita.

No meu ponto de vista, a estratégia ensinada pela professora auxilia os alunos na organização do seu pensamento. Neste caso concreto, a aluna tinha noção de que lhe faltava uma etapa da receita e não estava a perceber de que forma a ia encaixar no que já tinha escrito. Com a técnica da tesoura, conseguiu visualizar cada etapa em separado e, conforme ia organizando, conseguiu colocá-las por ordem. Tendo em conta a minha experiência de estágio, está prática não é muito usual pois

os professores aconselham os alunos a apagar e a voltar a fazer de novo. Como futura professora de 1.º CEB, espero conseguir implementar esta técnica com os alunos, uma vez que a considero bastante útil e pertinente, na medida em que ajuda os alunos a estruturarem o seu pensamento.

Sim-Sim (2007), na brochura “*O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*”, apresenta algumas atividades relacionadas com o texto instrucional. Numa das atividades, o objetivo é conhecer a estrutura de um texto instrucional através de um “Roteiro de leitura”; noutra o objetivo é preparar e realizar uma atividade com procedimentos sequenciais, neste caso concreto solicita-se aos alunos que confeccionem um bolo e que construam um marcador de livros (atividade 1 e 2, respetivamente).

Na atividade “Roteiro de leitura”, é sugerido aos alunos que dividam o texto intitulado “Bolo de Chocolate” em três partes, que são elas: título, materiais/ingredientes e instruções; terminada esta etapa, é pedido aos alunos que, no roteiro de leitura, liguem cada uma das partes do texto à informação que ela lhe dá. De seguida, terão de sublinhar no texto todas as ações que encontrarem, marcando no roteiro de leitura as partes do texto onde elas se encontram, dando a opção de escolherem ingredientes ou instruções. Na última tarefa desse roteiro, é pedido aos alunos que, tal como fizeram no exercício anterior para as ações, que marquem em que parte do texto é que encontram os materiais que serão necessários para a confeção do bolo, dando como opções as mesmas do exercício anterior.

Quanto à atividade da confeção de um bolo de chocolate, esta encontra-se repartida em dois dias, sendo que no primeiro dia é combinado com os alunos que no dia seguinte se irá confeccionar um bolo, fazendo de seguida a leitura da receita e a elaboração de uma lista de compras com os ingredientes que serão necessários; no segundo dia a professora, em conjunto com os alunos, volta a ler a lista dos ingredientes, de forma sequencial, dando enfoque às quantidades necessárias. Por fim, quanto à atividade da construção de um marcador de livros, esta consiste em nove etapas e começa com um diálogo com todo o grupo sobre a função daquele objeto; na terceira etapa os alunos identificam o material de que irão precisar e, na etapa seguinte, identificam as possíveis ações que terão de realizar tendo em conta os materiais, ou seja, poderão precisar de cortar e/ou colar o material do marcador. Na quinta e sexta etapa realizam uma leitura individual dos procedimentos que terão de seguir. Na penúltima etapa personalizam o marcador, escrevendo o nome e ilustrando a gosto tendo de, na última etapa, escolher uma história para ler de forma a utilizarem o marcador que construíram.

Atividades relacionadas com o texto de tipo instrucional

Nos estágios realizados em contexto de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) – 4.º ano, tive oportunidade de, em conjunto com a minha colega de estágio, implementar atividades diretamente relacionadas com o texto de tipo instrucional. Uma vez que se trata de um tipo de texto pouco trabalhado, optámos por implementá-las de forma a podermos trabalhá-lo com os alunos. No total, apresentarei três atividades recorrendo à sua descrição e a algumas fotografias que conseguimos registar durante o decorrer das mesmas.

A atividade do bolo na caneca foi implementada em contexto de Jardim de Infância, num grupo formado por vinte e uma crianças. Para a sua concretização, eu e



Imagem 21 – Crianças a juntar os ingredientes necessários para a confeção do bolo

a minha colega de estágio formámos grupos de quatro crianças, encaminhando-as de seguida para as mesas que se encontravam dispostas na sala para a realização do bolo. A sua elaboração funcionou da seguinte forma: todas as crianças leram a receita pictográfica (anexo II) de forma a tomarem conhecimento da totalidade do processo de confeção do bolo. De seguida, em par, uma das

crianças colocava o ovo e mexia enquanto nós explicávamos esse processo ao outro par. A criança do par que não tinha colocado o ovo, e de forma a garantir que ambas participavam, ia colocando o açúcar e mexendo, sob a nossa orientação.



Imagem 22 - Toca a misturar!



Imagem 23 – O bolo está pronto!

crianças colocava o ovo e mexia enquanto nós explicávamos esse processo ao outro par. A criança do par que não tinha colocado o ovo, e de forma a garantir que ambas participavam, ia colocando o açúcar e mexendo, sob a nossa orientação.

Como resultado desta atividade, todas as crianças tiveram oportunidade de levar um pedaço de bolo para casa, uma vez que um bolo correspondia a duas metades. A realização desta atividade acabou por ser interessante, pois conseguiu motivar as crianças de 3 anos para a sua realização.

A segunda atividade foi realizada em contexto de 1.ºCEB, junto de vinte alunos do 4.º ano. Esta atividade consistiu na confeção de um Bolo-Rei (receita presente no anexo III).



Imagem 24 – Colocação das frutas cristalizadas na massa do Bolo-Rei

Esta atividade começou por colocarmos todos os ingredientes na mesa onde seria confeccionada a massa do Bolo-Rei. Dispostos os ingredientes, a professora cooperante chamou oito alunos, uma vez que era necessário colocar oito colheres de açúcar na tigela. Como se estava a gerar alguma confusão, a professora cooperante sugeriu que fôssemos nós a colocar os restantes ingredientes na tigela. Assim, enquanto a minha colega ia amassando a massa, eu ia colocando farinha na mesma. Após se ter amassado a massa, colocámo-la a levedar. Após a massa ter levedado um pouco, eu e a minha colega de



Imagem 25 – Criar o centro do Bolo-Rei

estágio moldámos vinte bolinhas de massa e distribuámos uma a cada aluno pedindo-lhes, em seguida, para começarem a colocar os frutos secos e as frutas cristalizadas nas mesmas. Após a colocação destes ingredientes, alguns dos alunos chamaram-nos porque não estavam a conseguir amassar a massa com os frutos secos e as frutas cristalizadas aí misturados. De seguida, assim que me apercebia que os alunos já tinham feito um furo ao meio no seu Bolo-Rei (três alunos precisaram de ajuda porque o furo fechava-se), ia buscar frutas cristalizadas para poderem enfeitar o bolo com elas.



Imagem 26 – Resultado final

Finalizados os bolos-reis, pusemo-los no forno com a identificação de cada aluno e, após estarem cozidos, a minha colega de estágio chamou um de cada vez para irem até junto dela buscá-los. Esta atividade, na minha opinião, peca pelo facto de os alunos não terem estado atentos à receita, o que fez com que por vezes não compreendessem determinados passos da mesma.

A última atividade foi implementada, tal como a anterior, junto do grupo de alunos do 4.º ano. Esta atividade foi realizada no último dia de estágio, e teve como



Imagem 27 – A adicionar a farinha

finalidade a confeção de um bolo de laranja (Babá de Laranja). O objetivo foi, não apenas, o de colocar os alunos em contacto com uma receita culinária (presente no anexo IV), mas também o de pô-los a confeccionar um bolo para o nosso lanche de despedida. Desta forma, antes do início da atividade, eu e a minha colega de estágio colocámos uma mesa junto ao quadro interativo e dispusemos na mesma os ingredientes e os utensílios necessários para a

confeção do bolo, tais como balança, ingredientes, colheres, batedeira, entre outros.

Como se tratava da minha semana de intervenção fui eu que escolhi quem eram os alunos que iam realizar determinada



Imagem 29 – A bater as claras em castelo

tarefa. Por isso, para a confeção do bolo, fui chamando um aluno de cada vez (de forma a dar oportunidade a todos de participarem na elaboração do mesmo) para fazer uma coisa: pesar o açúcar (como eram necessários 400 gramas um pesava



Imagem 28 – A adicionar o açúcar

até às 200g e outro as outras 200g), a farinha, a margarina, bater as claras em castelo, juntar as claras, a farinha e o fermento aos outros ingredientes e bater a massa do bolo. Só a parte em que se derreteu a margarina foi feita por mim e pela minha colega de estágio, para evitarmos que algum deles se queimasse a fazer isso. A separação das gemas e das claras foi feita também por mim, de forma a evitar que as misturassem, pois para o bolo sair bem isso não pode acontecer. Enquanto a margarina derretia questionei os alunos sobre qual era a próxima etapa da receita, chamando logo um deles para pesar um dos ingredientes necessários. Ao longo da confeção do bolo, tentei sempre que os alunos fossem seguindo a receita para terem noção dos passos da mesma.

Para a confeção da calda, e enquanto dispunha os ingredientes, houve duas alunas que se voluntariaram para pesar o açúcar. Como se tratavam das duas alunas que se tinham cortado a raspar a laranja, optei por deixá-las pesar cada uma 200g de açúcar (eram precisas 400g). Pesados os ingredientes, pedi a uma delas para ir buscar água indicando-lhe, no medidor, a medida pretendida.



Imagem 30 – O lanche está pronto... vamos comer!

Quando me encontrava a fazer a calda (como recorremos a uma placa, esta foi feita na sala de aula), e por esta primeiramente levar somente água com açúcar (que queima bastante), alertei para o facto de não querer ninguém junto da placa e junto de mim para evitar que se queimassem. Feita a calda, já com o sumo e a raspa da laranja que a minha colega de estágio fez com a ajuda de duas alunas, regámos os bolos com a mesma.

Em jeito de conclusão, importa referir que, a atividade do bolo na caneca, realizada em contexto de Jardim de Infância, motivou bastante os alunos uma vez que ainda não tinham feito nenhuma atividade do género. A divisão dos grupos foi fácil de fazer e cada elemento do par conseguiu contribuir para a confeção do seu bolo. As crianças que demonstraram alguma dificuldade foram as de três anos mas, com a nossa ajuda, conseguiram igualmente participar. Contribuíamos colocando os ingredientes dentro da caneca e a mexer a massa do bolo. Tendo em conta a forma como correu a atividade, concluo que é uma ótima forma de colocar as crianças em idade pré-escolar em contacto com o texto de tipo instrucional. Além disso, penso que é possível não só apresentar-lhes receitas pictográficas como também instruções pictográficas para outro tipo de atividade como, por exemplo, para a simulação do Ciclo da Água.

Quanto à primeira atividade realizada em contexto de 1.º CEB, na confeção da massa, os alunos acabaram por não ter uma grande participação, uma vez que se gerou alguma confusão no grupo e a professora cooperante considerou melhor ser eu e a minha colega de estágio a colocar e a misturar os ingredientes para a massa. Após distribuímos uma porção de massa a cada aluno, estes começaram a ficar mais motivados para a atividade, uma vez que cada um era responsável pela modelagem e decoração do seu bolo-rei. Esta atividade acabou por ser interessante porque ao serem responsáveis pela colocação dos frutos secos e das frutas cristalizadas no seu bolo alguns alunos, por não gostarem, acabaram por dispensar estas últimas. As maiores dificuldades sentidas durante a realização desta atividade foram: os alunos, que não estavam atentos a cada passo da receita, o que levou à não compreensão de alguns desses passos; e modelagem do bolo, pois alguns alunos sentiram dificuldade nessa tarefa. De forma a evitar esta última dificuldade deveríamos ter tido o cuidado de, tal como já tínhamos feito para a atividade realizada junto do pré-escolar, a receita escrita ter ido a acompanhar de uma receita pictográfica de forma a eles perceberem, através da imagem, a forma como deveriam moldar o bolo.

Por fim, quanto à atividade da confeção de um bolo de laranja, solicitei (enquanto eu e a minha colega de estágio colocávamos os utensílios e os ingredientes necessários numa mesa) aos alunos para colocarem a receita do bolo à sua frente. De seguida, fui chamando um aluno de cada vez para ajudar na confeção do bolo. O facto

de os alunos se aperceberem de que todos iam participar fez com que ficassem entusiasmados com a atividade, chegando alguns a pedir para realizar mais do que uma tarefa. Para não dispersar a atenção dos alunos, durante estes momentos ia interagindo com aqueles que se encontravam sentados, pedindo-lhes para me lerem o próximo passo da receita. Com esta atividade, os alunos tiveram oportunidade de voltar a contactar com um texto de tipo instrucional e de trabalhar, ao mesmo tempo, a unidade curricular de matemática. Este trabalho foi feito em dois momentos: no dia anterior, os alunos tiveram como tarefa dobrar e dividir os ingredientes do bolo, o que lhes permitiu trabalhar com as unidades de medida e com as operações de multiplicação e de divisão; no dia da confeção do bolo, os alunos responsáveis pela pesagem dos ingredientes tinham de ter atenção à balança de forma a perceberem se o ingrediente já tinha atingido a quantidade pretendida. Ao contrário do que aconteceu com a confeção do bolo-rei, onde teria sido desejável apresentar uma receita pictográfica, para a confeção deste bolo a receita escrita bastou, uma vez que em termos de complexidade esta receita é mais simples.

Parte III

Reflexão final

A elaboração do presente Relatório Final é o resultado de dois anos de trabalho num Mestrado do qual retiro aprendizagens bastante significativas. A oportunidade de estagiar nos contextos de pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) foi fundamental, pois permitiu-me adquirir competências quer para exercer a profissão de educadora de infância como para exercer a profissão de professora do 1.º CEB. As unidades curriculares presentes no plano de estudos do Mestrado foram igualmente cruciais na minha formação, pois permitiram-me adquirir conhecimentos não só relacionados com os conteúdos curriculares que teremos de ensinar às crianças, como também com o funcionamento do sistema educativo e da legislação que é crucial que, enquanto futura profissional de educação, conheça.

No contexto em Jardim de Infância, destaco o trabalho individual que consegui realizar com cada criança. Quando estas se encontravam a brincar nas áreas, por exemplo, gostava de passar por todas e perguntar a cada uma delas o que estava a fazer, se gostava do jogo que se encontrava a realizar, o que estava a construir (se estivesse a brincar com os legos), etc. Durante esses momentos, gostava de me sentar junto delas ajudando aquelas que me solicitavam tanto ajuda como “companhia”. Quanto às minhas competências científicas, senti-me sempre mais à-vontade nas atividades relacionadas com o português, a matemática e a expressão plástica. Uma competência que considere precisar de melhorar/aprofundar, em todos os contextos de estágio, foi a gestão de grupo pois esta nem sempre foi bem-sucedida, uma vez que sentia alguma dificuldade nessa tarefa.

Em relação ao contexto de 1.º CEB – 2.º e 3.º anos, durante todo o período de estágio senti-me sempre mais confiante a lecionar as áreas de Português e de Estudo do Meio. No entanto, preparava sempre as minhas aulas e revia os conteúdos de que já não me lembrava bem. Quanto à área de Matemática, foi sempre aquela em que não me senti muito à-vontade pois foi sempre uma área onde demonstrei possuir algumas dificuldades. Contudo, para me certificar que no momento conseguia transmitir os conteúdos aos alunos de forma correta, estudava o(s) conteúdo(s) que lhes ia transmitir e realizava os exercícios que, posteriormente, os alunos iriam fazer. Esta estratégia ajudou-me a explicar os exercícios, de forma a conseguir a eficácia dos alunos. Um dos meus receios ao longo do estágio era o de não conseguir transmitir os conteúdos aos alunos, questionando-me por diversas vezes se as estratégias utilizadas teriam sido as melhores e se a forma como os tinha explicado teria sido clara.

Com a realização deste estágio, tive oportunidade de trabalhar com uma turma bastante difícil o que, ao início, não encarei como uma oportunidade positiva. No entanto, acabou por ser bastante benéfico porque me criou a oportunidade de, em contexto de sala de aula e quase no imediato, pensar em estratégias para resolver momentos de crise (indisciplina dos alunos; falta de respeito para comigo, para com a minha colega de estágio, para com a professora cooperante e até para com os colegas; falta de vontade em participar nas atividades, etc.) que por vezes surgiam. Por este motivo, considero que este estágio me permitiu ganhar um pouco mais de firmeza nas decisões que todo o professor tem de tomar dentro de uma sala de aula, nomeadamente quando se depara com uma turma difícil.

Em relação ao contexto de creche, e apesar de a sua duração ter sido bastante curta, aprendi como devemos incentivar uma criança que não demonstra vontade em participar numa determinada atividade a fazê-lo, pois por vezes isso acontece e o educador deve incentivá-la a participar. Porém, se este insistiu algumas vezes e mesmo assim a criança não quer realizar a atividade é preferível não a obrigar a participar numa coisa que ela não quer.

Um conhecimento que gostaria de ter adquirido neste estágio diz respeito à troca de fraldas, pois foi uma coisa que nunca fiz (a não ser a uma criança que para dormir necessitava da fralda) e sei que é uma condição fundamental para um educador em contexto de creche. Na primeira semana de estágio, a assistente operacional pediu-me para trocar a fralda a uma criança e, ao deparar-me a educadora cooperante na sala, comuniquei-lhe que nunca tinha mudado uma fralda. Ao dizer-lhe isto esperava que ela me ensinasse como o fazer, contudo disse-me para eu não me preocupar que ela trocava a fralda à criança.

Por fim, e quanto ao último estágio realizado em contexto de 1.º CEB – 4.º ano, refiro que durante todo o seu período me senti sempre mais confiante a lecionar as áreas de Português e de Estudo do Meio, tal como aconteceu no primeiro estágio realizado neste contexto. A área onde sempre me senti menos confiante foi na de matemática, ainda para mais tratando-se de 4.º ano, ano em que os conteúdos desta área curricular são mais complexos. Porém, ao longo do estágio, tentei ultrapassar as minhas dificuldades estudando e resolvendo os problemas que os alunos, posteriormente, iriam resolver em contexto de sala de aula. Ao optar por esta estratégia cheguei à conclusão que alguns aspetos até nem são tão complexos como eu suponha, pois só necessitam que se compreendam as suas bases.

Este estágio também me permitiu observar uma outra forma de gestão de sala de aula e de tarefas apesar de, confesso, nem sempre concordar com algumas

atitudes por parte da professora cooperante. No entanto são estas observações, tal como os momentos de intervenção, que contribuem para a nossa aprendizagem. Além disso, tive oportunidade de lidar com uma aluna abrangida pelas alíneas a), b), d) e f) do Decreto-lei 3/2008. O trabalho desenvolvido junto desta aluna acabou por ser bastante positivo, uma vez que me permitiu lidar com uma criança que, devido às suas especificidades, nem sempre se encontrava recetiva às atividades nem à interação com o outro.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano - Projeto Educativo 2013-2017. (s.d.). pp. 14-18.
- Amor, E. (1993). Parte I - Capítulo 3. A elaboração de um currículo em Língua Materna. Em E. Amor, *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia* (pp. 46-58). Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (1993). Parte II - Capítulo 2. Modos de ler e promoção da leitura. Em E. Amor, *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia* (pp. 82-94). Lisboa: Texto Editora.
- Amorim, C., & Sousa, C. (2013). 4. O texto escrito. Em C. Amorim, & C. Sousa, *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 86-87). Maia: Areal Editores.
- Borges, I., & Pereira, C. (2013). *Livro de Fichas - Português 4*. Porto: Areal Editores.
- Borges, I., & Pereira, C. (2013). *Português 3*. Porto: Areal Editores.
- Borges, I., & Pereira, C. (2013). *Português 3 - Fichas de Avaliação*. Porto : Areal Editores.
- Borges, I., & Pereira, C. (2013). *Português 3 - Livro de Fichas*. Porto: Areal Editores.
- Borges, I., & Pereira, C. (2013). *Português 4*. Porto: Areal Editores.
- Brito, D. S. (junho de 2010). A Importância da Leitura na Formação Social do Indivíduo. *REVELA - Periódico de Divulgação Científica da FALS*, pp. 1-32.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Calkins, L., Hartman, A., & White, Z. (2005). Unidade 6 - Escrita de não-ficção: interações sobre procedimentos e relatórios. Em L. Calkins, A. Hartman, & Z. White, *Crianças Produtoras de Texto* (pp. 224-226). São Paulo: Artmed.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). Las habilidades lingüísticas. Em D. Cassany, M. Luna, & G. Sanz, *Enseñar lengua* (pp. 193-210). Barcelona: GRAÓ.
- Costa, A. P., & Oliveira, L. R. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 183-188.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). Capítulo 16: A leitura como interpretação e compreensão de textos. Em L. M. Curto, M. M. Morillo, & M. M. Teixidó, *Escrever e Ler (Volume 1) - Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler* (pp. 169-184). Porto Alegre: Artmed.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). Capítulo 17: Os textos como unidade básica da linguagem escrita. Em L. M. Curto, M. M. Morillo, & M. M. Teixidó, *Escrever e Ler (volume 1) - Como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a escrever e a ler* (pp. 185-205). Porto Alegre: Artmed.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). Capítulo 6: Textos Prescritivos: características, esquemas didáticos e atividades. Em L. M. Curto, M. M. Morillo, & M.

- M. Teixidó, *Escrever e Ler (volume 2) - Materiais e recursos para a sala de aula* (pp. 182-211). Porto Alegre: Artmed.
- Dicionário, P. (s.d.). *Injunção*. Obtido de Priberam Dicionário: <https://www.priberam.pt/DLPO/injun%C3%A7%C3%A3o>
- Dicionário, P. (s.d.). *Instrução*. Obtido de Priberam Dicionário: <https://www.priberam.pt/DLPO/instru%C3%A7%C3%A3o>
- Dicionário, T. (s.d.). *Tipologia textual (C. Análise do discurso. Retórica. Pragmática e Linguística textual)*. Obtido de DT - Dicionário Terminológico para consulta em linha: <http://dt.dge.mec.pt/>
- Dieng, B. D. (Setembro de 2009). Contributos da Receita Culinária para a Didáctica do Português Língua Estrangeira. Porto: FLUP - Faculdade de Letras do Porto.
- Freitas, M. C. (outubro 2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Indagatio Didactica* , 1080-1101.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). Os Artistas: Processos de Criação Artística. Em J. C. Godinho, & M. J. Brito, *As Artes no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância* (p. 73). Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interações* , pp. 1-12.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. (2014). *Alfa: Iniciação à Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. (2014). *Português 2 - 2º ano*. Porto: Porto Editora.
- Marques, M. H., & Rocha, M. R. (2015). 7. Da frase ao texto. Em M. H. Marques, & M. R. Rocha, *A gramática- Português 1º Ciclo* (pp. 122-140). Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. (1993). 1. Natureza e fundamentos da leitura e da escrita. Em J. A. Rebelo, *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico* (pp. 15-60). Rio Tinto: Edições ASA.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). 1. A língua, instrumento de interação. Em C. Reis, & J. V. Adragão, *Didáctica do Português* (pp. 36-51). Lisboa: Universidade Aberta.
- Santana, I. (2007). A escrita como objecto de estudo: duas abordagens. Em I. Santana, *A Aprendizagem da Escrita - Estudo sobre a revisão cooperada de texto* (pp. 55-57). Porto: Porto Editora.
- Santos, L. W., & Fabiani, S. J. (janeiro/dezembro de 2012). Gêneros Instrucionais nos Livros Didáticos: análise e perspectivas. *Revista de Letras n°31*, pp. 63-70.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). A competência oral e o novo Programa de Português. Em F. Silva, F. Viegas, I. M. Duarte, & J. Veloso, *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Oral* (pp. 26-33). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, M. I. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interações*, 283-304.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Anexos

Anexo I – Exemplo prático de escrita de um texto de tipo instrucional

224 Calkins, Hartman & White

“Para onde vai cada parte?”

TIPO DE INTERAÇÃO: processo e objetivos

MÉTODO: prática orientada

Ensine a uma criança que os escritores podem dar outra seqüência a sua escrita cortando partes, reordenando os passos e juntando tudo novamente.

Laurie observou Lindsay de uma certa distância, notando que ela tinha sua escrita a sua frente e parecia estar reordenando as páginas primeiro de uma maneira, e depois de outra. Depois de observar isso por um momento, Laurie decidiu ir até lá e falar com ela.

“Oi, Lindsay. Qual é o trabalho de escrita que você está fazendo hoje?”

“Eu fingi que estava fazendo minha omelete para ver como minhas instruções funcionariam e cometi um erro, mas não tenho certeza de como consertá-lo.” A partir da entonação de Lindsay, Laurie pôde ver que ela gostaria muito de obter ajuda.

“Antes de vir falar com você, Lindsay, eu fiquei de pé aqui e observei. Não pude deixar de admirar o trabalho que você estava fazendo. Você estava com seus papéis, e estava relendo e pensando, e os mudando de uma maneira ou de outra e fazendo o difícil trabalho de tentar resolver seu próprio problema de escrita. Eu a observei e disse para mim mesma: ‘Ali está uma verdadeira escritora!’. Quando você descobre que há uma parte difícil, você sempre deve tentar consertá-la como está fazendo exatamente agora.” À medida que Lindsay ficava radiante, Laurie adicionou: “Você quer continuar trabalhando nisso sozinha ou quer ver se eu posso ajudar?”

“Eu quero ajuda.”

“Então você pode me explicar o que está lhe causando problemas no momento?”

“Eu escrevi nesse quadro ‘coloca [colocar] o ovo na frigideira’, Lindsay leu em um papel. “E eu escrevi aqui ‘mex o ovo co um gafo’ [mexa o ovo com um garfo], mas essa não é a maneira certa.”

“Você pode me contar mais? O que você quer dizer com ‘essa não é a maneira certa?’”

Lindsay respondeu rapidamente. “Eu preciso mudar isso”, disse, apontando para as palavras e as gravuras correspondentes. “Eu esqueci. É preciso mexer o ovo *antes* de colocá-lo na frigideira. Eu não sei como colocar essas palavras aqui.”

“Lindsay, você está dizendo que, quando releu e testou suas instruções, você notou que sua receita de omelete não funcionou, e agora você quer mudar a seqüência, a ordem, mas não está totalmente certa de como pode fazer isso? É isso?”

Lindsay parecia aliviada que Laurie havia entendido o problema.

“Lindsay, você se lembra de quando conversamos sobre revisar cortando e adicionando tiras e fitas a nossos rascunhos?”, Laurie disse, assinalando a composição de escrita compartilhada em que eles haviam trabalhado como turma durante a unidade de estudo anterior. “Você pode fazer a mesma coisa com seu manual. Quando os autores querem mudar a ordem de alguma coisa, eles freqüentemente cortam as etapas e então relêem suas etapas para colá-las da maneira como eles querem.”

“Vamos tentar fazer juntas com sua produção textual. Em primeiro lugar, mostre-me a parte que está no lugar errado.” Lindsay prontamente indicou a seção de seu rascunho que estava fora de ordem.

Depois de examinar superficialmente a seção, Laurie disse: “Então aqui está uma tesoura. Veja se você não consegue resolver o problema sozinha. Aposto que consegue!”

Enquanto Lindsay olhava para Laurie interrogativamente, com a tesoura na mão, Laurie apenas assentiu bondosamente, encorajando a pequena aprendiz a avançar sozinha. Ela sabia que Lindsay tinha feito esse tipo de trabalho antes e simplesmente precisaria de um empurrãozinho para fazê-lo novamente dentro do contexto de suas instruções.

Lindsay usou a tesoura para separar a página em pequenas tiras de papel, cada uma representando uma etapa. Quando as etapas estavam separadas, ela pareceu estar um pouco perdida quanto a como reordená-las. Olhando para as muitas tiras estreitas de texto com grande determinação, Lindsay sentou muito calma.

“Você poderia reler o que tem aí, Lindsay. Pense sobre qual deveria vir primeiro. Então, procure a parte que você pensou que estava fora de ordem. Você lembra sobre misturar os ovos antes de colocá-los na frigideira?” – Laurie sussurrou, não querendo interromper o foco de Lindsay.

Lentamente, Lindsay começou a mover as tiras estreitas até reconstruir seu texto na seqüência adequada.

Observando-a, Laurie disse: “Eu adoro a maneira como você está relendo sua produção sempre de novo para se assegurar de que as decisões que você está tomando são corretas”.

Lindsay se curvou para trás de seu trabalho e o observou, concentrada e com a língua para fora. Quando olhou para cima, sinalizando que

estava satisfeita, Laurie sugeriu que ela relesse tudo e tivesse certeza de que fazia sentido e de que estava adequado.

“Lindsay, você pode me dizer o que acabou de fazer?”

“Eu tirei as etapas de minha escrita e as coloquei em uma nova ordem!”

“Com certeza.”

“E, então, eu as li novamente. E agora vou colá-las de volta.”

“Antes de fazer isso, você tem certeza de que não há etapas que você deseja adicionar?”

Lindsay leu seu manual mais uma vez para ter certeza.

“Que coisa inteligente você fez! Você tinha um problema complicado e o resolveu! Continue trabalhando nas partes difíceis de sua escrita. Lembre-se sempre de que os verdadeiros escritores precisam de tesouras por perto. Se as coisas estiverem fora de ordem ou se você quiser adicionar uma nova etapa, você sempre poderá recortar e colar.”

Anexo II – Receita pictográfica do bolo na caneca

Bolo de Chocolate na Caneca

Ingredientes:



1 Ovo



de



4 Colheres de sopa de açúcar



de



4 Colheres de sopa de farinha



de



1 colher de café de fermento em pó



de



2 Colheres de sopa de Chocolate em pó



de



4 Colheres de sopa de leite



de



3 Colheres de sopa de óleo alimentar

Preparação:



3 Minutos



Anexo III – Receita do Bolo-Rei

Anexo IV – Receita do Babá de Laranja