

Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio marca o fim de uma importante etapa da minha vida.

Um trabalho de investigação é fruto essencialmente do empenho e esforço individual daquele que se propõe fazê-lo, mas representa também, os muitos contributos e apoios recebidos de outros.

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração, estímulo e empenho de diversas pessoas. Gostaria, por este facto, de expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta tarefa se tornasse uma realidade. A todos quero manifestar os meus sinceros agradecimentos.

A minha gratidão e reconhecimento é extensiva aos meus professores e colegas do Mestrado, na Escola Superior de Educação de Santarém, pelo apoio, sugestões dadas e observações críticas.

Em especial, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação da professora Dr.^a Madalena Teixeira e apoio incondicional que muito elevaram os meus conhecimentos e, sem dúvida, muito estimularam o meu desejo de querer, sempre, saber mais e a vontade constante de querer fazer melhor. Agradeço também, pela atenção dispensada, paciência, dedicação, profissionalismo, clareza, rigor e pela total disponibilidade na colaboração da análise dos programas orientadores da prática e das provas, bem como na solução de problemas e dúvidas que foram surgindo ao longo da realização deste trabalho. Por tudo isto...Um Muito Obrigada.

Agradeço às instituições onde foram realizados os estágios, em especial aos cooperantes e às turmas de alunos que, da mesma maneira que eu contribuí para a sua aprendizagem, também me enriqueceram a nível profissional e pessoal.

Ao meu pai, à minha mãe e aos irmãos agradeço o carinho com que participaram direta e indiretamente na elaboração deste trabalho.

Ao Gonçalo e à sua família pelo carinho demonstrado e ajuda prestada para manter o meu bem-estar na concretização do trabalho.

Resumo:

Palavras-Chave: Escrita; Avaliação; Educação; Articulação entre os programas reguladores; Metas Curriculares (2012); PPEB (2009).

O trabalho aqui apresentado insere-se no âmbito do relatório de estágio da Unidade Curricular “Prática Supervisionada”, para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Depois, de tantos anos a guiarem-se pelo Programa de Português do Ensino Básico (2009) os professores, desde agosto de 2012, viram-se obrigados a tentar articular o ensino com as Metas Curriculares (2012) e o Programa de Português. Apesar de o Ministério da Educação afirmar que as Metas foram construídas tendo em conta a estrutura do Programa, após uma breve análise, são notórias as diferenças. Para além disso, o Ministério refere também que, apesar destes dois programas reguladores terem que estar articulados, a avaliação externa é feita com base nas Metas.

Assim, procedeu-se à realização de uma análise dos dois programas reguladores da prática, bem como de testes intermédios e de provas de final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, antes e depois da implementação das Metas Curriculares, com o fim de averiguar a articulação existentes entre os programas e a avaliação externa.

Após a análise destes elementos, os resultados apontam para a ausência de articulação entre os documentos que regulam a prática pedagógica e a avaliação externa.

Abstract:

Key-Words: Writing; Evaluation; Education; Coordination between regulatory programs; Curricular Goals(2012); PPEB(2009).

The work presented here is part of the scope of the report stage of Curriculum Unit "Supervised Practice", to obtain the master degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

After so many years to abide by the Program of English primary Education (2009) the teachers, since August 2012, have been forced to try to articulate the teaching with the Curricular Goals (2012) and the Program of Portuguese. Although the Ministry of Education said that the Targets were constructed taking into account the structure of the Program, after a brief analysis, are noticeable differences. In addition, the Ministry also says that, in spite of these two regulatory programs have to be articulated, the external evaluation is made on the basis of the targets.

Like this, the achievement of an analysis of two programs of regulatory practice, as well as intermediate tests and trials at the end of the 1st Cycle of Basic Education, before and after the implementation of Curricular Goals, with the purpose of examining existing link between the programs and the external evaluation.

After analyzing these elements, the results point to the lack of coordination between the documents governing the teaching practice and external evaluation.

Índice

Introdução	2
Parte I – O Estágio	3
1.1. Contextos de Estágio e Prática de Ensino no Pré-escolar.....	4
1.1.1. Estágio em Pré-escolar	4
1.1.2. Prática de Ensino no Pré-Escolar	5
1.1.2.1. Projeto Pedagógico de Sala	5
1.1.2.2. Enquadramento Curricular	6
1.1.2.3. Organização do ambiente educativo	9
1.1.2.4. Relação e ação educativa.....	11
1.1.2.5. Avaliação	12
1.2. Contextos de Estágio e Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
1.2.1. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade	12
1.2.2. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano de escolaridade	14
1.2.3. Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico	15
1.2.3.1. Plano de estágio.....	15
1.2.3.2. Enquadramento Curricular	16
1.2.3.3. Planeamento da atividade educativa.....	17
1.2.3.3.1. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.....	17
1.2.3.3.2. Objetivos de aprendizagem	17
1.2.3.3.3. Metodologias de ensino	19
1.2.3.3.4. Diferenciação pedagógica.....	21
1.2.3.3.5. Operacionalização da atividade educativa	23
1.2.3.4. Organização do ambiente educativo	24
1.2.3.5. Relação e ação educativa.....	25
1.2.3.6. Gestão da sala de aula	27
1.2.3.7. Dimensão ética do desempenho profissional.....	27
1.2.3.8. Avaliação	28
Parte II – Prática Investigativa	30
2.1. Introdução.....	31
2.2. Enquadramento Teórico.....	32
2.2.1. Os documentos orientadores da prática	32
2.2.2. A escrita	34
2.2.3. A avaliação	39
2.3. Aspetos metodológicos	41

2.4. Recolha e análise de dados	42
2.4.1. Análise dos documentos orientadores da prática	42
2.4.2. Análise do teste intermédio do 2.º ano de escolaridade e da prova final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizadas em 2012	46
2.4.2.1. Teste intermédio de Língua Portuguesa, do 2.º ano de escolaridade	46
2.4.2.2. Prova de aferição do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Língua Portuguesa	47
2.4.3. Análise do teste intermédio do 2.º ano de escolaridade e da prova final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizadas em 2013	49
2.4.3.1. Teste intermédio de Português, do 2.º ano de escolaridade	49
2.4.3.2. Prova final de Português, do 1.º Ciclo do Ensino Básico	51
2.5. Apresentação e interpretação dos resultados	52
2.6. Considerações finais	53
Reflexão final	55
Referências bibliográficas	57
Webgrafia	59

Introdução

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Supervisionada, inserido no 2.º Ano do 2.º Ciclo de Estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Como requisito fundamental para a obtenção do grau mestre, impunha-se a realização deste Relatório de Estágio, o qual integra uma componente investigativa, parte integrante do processo de estágio. Com este trabalho, pretende-se refletir e consolidar aprendizagens efetuadas durante o estágio, o que, futuramente, contribuirá para a minha profissão.

A Prática Supervisionada é assumida como um período de oportunidades de experimentação, de metodologias e estratégias no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem. É uma fase em que podemos adquirir e aperfeiçoar competências no âmbito das características e necessidades do grupo de crianças com as quais temos oportunidade de trabalhar e proporcionar-lhes situações e momentos ricos em aprendizagens e construção de saberes e conhecimentos.

Considero que o Estágio é um elemento necessário, tanto para o contato com o mercado de trabalho, como para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais que dificilmente poderiam ser adquiridas, apenas, em aulas teóricas. Desta forma, permite aos estudantes abrirem novos caminhos, conhecerem e aproximarem-se da realidade profissional, o que acaba por transmitir sentimentos de segurança, proximidade, assim como uma perspetiva mais clara acerca do mundo laboral.

Este relatório está estruturado em três capítulos.

No primeiro é feita a contextualização de toda a Prática Supervisionada, no que diz respeito ao enquadramento físico e social da instituição, a caracterização das turmas e a apresentação de algumas atividades abrangendo os conteúdos, as estratégias e a avaliação utilizadas. Baseei-me, para a construção desta componente do trabalho, na consulta dos diários de bordo escritos em cada contexto, nas reflexões individuais, tendo como foco os feedbacks das professoras supervisoras, bem como as críticas positivas e negativas das professoras cooperantes ao longo da prática.

O segundo capítulo versa sobre o processo de investigação, especificando a justificação e contextualização, a temática e objetivos da investigação, o enquadramento teórico, a fundamentação e descrição dos procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos de recolhas de dados, finalizando com o tratamento, análise de dados e discussão de resultados.

No terceiro e último capítulo são referenciadas as conclusões/reflexões finais inclusive a apresentação de uma reflexão crítica acerca do percurso realizado ao longo do mestrado, as conclusões retiradas de todo o processo de estágio, as aprendizagens realizadas, os obstáculos surgidos, e, por último o desempenho docente.

Parte I – O Estágio

1.1.Contextos de Estágio e Prática de Ensino no Pré-Escolar

1.1.1. Estágio em Pré-Escolar

O período de estágio, em contexto jardim-de-infância, decorreu de 16 de outubro de 2012 a 11 de janeiro de 2013, na sala dos três anos, conhecida como a sala do bibe encarnado.

Foi realizado em Santarém, mais precisamente, na freguesia de São Nicolau. Esta é a mais antiga e maior freguesia de Santarém, abrangendo uma área de 14,5 Km². É composta por 7189 habitantes, sendo que, na sua maioria, a população é envelhecida. As principais atividades desenvolvidas em São Nicolau são o comércio e os serviços.¹

Esta instituição está integrada pelo estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Possui duas valências, creche e jardim-de-infância, com seis salas, três salas de creche e três salas de jardim-de-infância, tendo no total 112 crianças. Quanto à estrutura, era um edifício amplo e acolhedor. Para além das salas, referidas anteriormente, a instituição tinha uma sala de reuniões, uma sala de isolamento, uma sala de arrumações, um grande e outro pequeno refeitório, uma cozinha, uma lavandaria e uma sala de serviços. Possuía um espaço exterior comum a todas as salas, adequado a todas as faixas etárias. Tinha espaços verdes e pavimentados.

Quanto ao espaço propriamente dito, a sala dos três anos, era ampla e próprio para a faixa etária em questão. Encontrava-se organizada por diferentes áreas e com os respetivos materiais. As áreas eram escolhidas, ao longo do ano, tendo em conta os interesses do grupo. A decoração da sala era feita com trabalhos das crianças, visto que o tema do projeto de sala, escolhido pela educadora, incidia nas expressões. Em cada área estava representado o número de elementos que podia desfrutar da mesma, facilitando a organização do ambiente e da área, pelas próprias crianças.

A sala do bibe encarnado era composta por 20 crianças, 17 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. O grupo foi acompanhado desde a sala de um ano pela mesma educadora e ajudante da ação educativa, à exceção de 4 crianças novas no grupo no ano letivo de 2012/2013. Nenhuma das crianças tinha necessidades educativas especiais (NEE). Das 20 crianças, apenas 2 eram de nacionalidade ucraniana, sendo que, por terem vindo para Portugal ainda em bebés e por acompanharem o presente grupo desde a sala de um ano, falavam e percebiam a língua portuguesa.

As crianças desta sala eram bem-dispostas, comunicativas, curiosas, interessadas pelas áreas de expressão e comunicação e eram autónomas no que diz respeito à higiene pessoal, na hora das refeições e nos momentos de brincadeira. Ao nível das fragilidades, o grupo demonstrou alguma dificuldade na partilha de objetos e de espaço, o que revela grande egocentrismo que é caraterístico da idade.

¹ www.districtosdeportugal.com/site_snicolau_santarem/index.htm (site consultado no dia 26 de outubro de 2012)

O Projeto da Instituição, intitulado “Educar para a Vida”, era desenvolvido tendo em conta as valências da instituição e as exigências de cada uma. Era dada ênfase à prioridade afetiva, cognitiva, motora e social. A elaboração deste documento conta com a colaboração de toda a equipa pedagógica, incluindo os encarregados de educação. O objetivo principal é estimular, nas crianças, atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente.

1.1.2. Prática de Ensino no Pré-Escolar

1.1.2.1. Projeto Pedagógico de Sala

Para o desenvolvimento da prática no período de estágio foi necessária a elaboração de um documento de referência por parte das estagiárias - o Projeto Pedagógico de Sala. Pretendeu-se que esse projeto fosse o principal elemento orientador e caracterizador da prática pedagógica, podendo, tendo sido, no entanto, objeto de alterações, quando se verificou necessário, para a obtenção de um adequado processo de aprendizagem das crianças. Inclusivamente, as Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolas (OCEPE – p. 44) referem que:

O projeto do educador é um projeto educativo/ pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projeto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projetos individuais, de pequeno ou de todo o grupo.

Tal como é referido no documento orientador, o projeto tem que estar adequado ao grupo de crianças. Após a observação e conversas informais com a educadora cooperante, nas duas primeiras semanas, foram diagnosticadas as problemáticas reais do grupo - dificuldade na partilha de objetos e de espaços, incumprimento de regras e vocabulário empobrecido. Estas constituíram a base para a construção do projeto, mas forma tidas também em conta as potencialidades do grupo - curiosidade em saber mais, autonomia e grande interesse pela expressão artística -, de forma a colmatar as fragilidades com as potencialidades.

Tendo por base o tema do Projeto da Instituição, “Educar para a vida”, o tema do Plano Anual de Atividades, *A arte e os Valores*, o tema do Projeto de Sala, *A arte no Jardim de Infância*, e uma das potencialidades do grupo, o gosto pela expressão artística, bem como as suas fragilidades, construímos o projeto *As Artes e a sua transversalidade para as outras áreas de conteúdo*.

Efetivamente, a transversalidade entre a educação pela arte e as áreas de conteúdo têm como fim o crescimento harmonioso e global da criança, permitindo a comunicação sentimental e afetiva, o desenvolvimento da disciplina e da responsabilidade e o apuramento da

criatividade. Neste âmbito, a área de Formação Pessoal e Social foi considerada fundamental para colmatar as fragilidades do grupo, não só com as artes, em grupo, mas também com a intencionalidade individual. Esta baseia-se na construção do *eu* e também na construção do *eu* com os outros, enquanto meio social. A criança passa por um processo de desenvolvimento e aquisição de espírito crítico e interiorização de valores morais, apercebendo-se do que está certo e errado (como o incumprimento de regras, por exemplo). Para além disso, capacita as crianças para a resolução de problemas, casos de partilha de objetos e de áreas, ajudando-as na inserção na sociedade.

Desta forma, houve a necessidade de ponderar vários objetivos ao longo do estágio:

- “Dar a conhecer experiências artísticas consoante três formas distintas, sendo elas, a execução, mediante a aplicação de técnicas, a criação, fazendo algo novo e a apreciação, contactando com obras de outros, através de diversos materiais, técnicas e meios, de forma a proporcionar às crianças experiências artísticas;
- Desenvolver o pensamento crítico através da exploração de obras de arte (quadros, composições musicais, e outras), tendo como finalidade dar a conhecer diferentes culturas e valores;
- Passar valores morais às crianças, tendo como base as expressões artísticas e as vivências pessoais.” (Ferreira, Carla; Jesus, Vânia, 2012, p. 62)

1.1.2.2. Enquadramento Curricular

Ao longo da prática, para além da implementação de atividades envolvendo as expressões, a maior parte delas encontrava-se articulada com outras áreas de conteúdo, mais precisamente com a área de expressão e comunicação (Domínio das Expressões motora, dramática, plástica e musical; Domínio da Matemática e o Domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita), a área da Formação Pessoal e Social e a área de conhecimento do mundo.

A elaboração das planificações foi melhorada com o passar do tempo. Esta foi tendo em conta a visualização de vários outros modelos, de forma a adaptá-la(s) ao grupo. Visou o desenvolvimento dos objetivos registados no projeto pedagógico de sala com base em metodologias e estratégias adequadas ao grupo de crianças a que se destinava. Outra componente essencial que tive em conta para a construção das planificações foi a curiosidade e o interesse das crianças, bem como a integração dos encarregados de educação nas aprendizagens dos filhos. Segundo Sarmiento & Marques (2002), a família e os educadores, neste caso no período de estágio, eu e a minha colega, têm um papel ativo na educação das crianças. “Esse papel e as regras que o regem, precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes” (p.47). Ou seja, o envolvimento, a participação e a

colaboração dos pais no ambiente educativo da instituição é uma componente importante e necessária para o sucesso das crianças.

A maior parte dos objetivos definidos nas planificações foram atingidos, havendo uma exceção ou outra, por razões de falta de tempo, devido à gestão do mesmo e à gestão do grupo. Das várias situações, que me lembro, senti mais dificuldade na gestão do grupo, principalmente no momento da higiene, porque era um grupo grande e cada um tinha o seu tempo para a realizar.

Através das atividades, para além de trabalhar conteúdos pertinentes e próprios da idade, aprendi, entendi e refleti o porquê de determinados procedimentos e não de outros. O meu conceito de preparação das atividades mudou ao longo da prática, após conversas com a coordenadora da instituição. Inicialmente, implementava a atividade sem realizar registos, pré e após a atividade, não via muito sentido nisso. Passei a planear as atividades tendo em conta as aprendizagens da criança defendendo que as respetivas ações sobre os objetos e a interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos foram uma mais-valia para as mesmas. Para além disso, antes, colocava sempre a questão se as crianças eram “capazes de...” e apercebi-me de que uma atividade é mais rica, curiosa e divertida se a própria criança passar por todos os processos e não apenas finalizá-los.

Das várias atividades realizadas ao longo deste estágio, tive a liberdade de escolher algumas. A escolha baseou-se nas atividades em que foi possível verificar uma maior aprendizagem por parte do grupo, e não só, e naquelas que constituíram um desafio, no que diz respeito à sua execução.

A partir da visualização de uma obra de arte, *Natureza Morta*, de Cézanne, foram feitas diversas abordagens: ao conhecimento e à vida do artista, à estação do ano (outono), aos frutos da época, às cores da estação, às figuras geométricas e por fim, a reprodução da obra com materiais de desperdício. Realço a semana da abordagem às figuras geométricas, que trabalhei ao longo da minha primeira semana de intervenção individual. Apesar de a educadora não ter estado presente logo nessa semana (por motivos pessoais), foram tidas em conta algumas atividades que a mesma queria desenvolver, isto porque a planificação da respetiva semana foi realizada na semana anterior. A identificação das figuras geométricas através dos frutos da obra de arte e a construção do comboio tridimensional foram experiências idealizadas pela educadora de sala.

A abordagem às formas geométricas iniciou com um jogo de associação, a extração de cartões com diferentes formas e cores. O objetivo era cada criança identificar a cor e, posteriormente, a sua forma geométrica através dos seus conhecimentos prévios, chegando em conjunto ao seu nome e às suas características.

Outra atividade desenvolvida noutra dia da semana foi a apreciação da obra, utilizada anteriormente, com o intuito de identificar as formas geométricas nos objetos e frutos

presentes. De todas as formas, e apesar de a descobrirem, o triângulo foi a forma mais difícil de associar a um elemento da obra, bem como a sua verbalização. Este momento passou-se no tapete e com uma prévia recapitulação dos conteúdos abordados no dia anterior e as suas características, através da visualização de formas em cartolina. Fiquei surpreendida com a rápida aprendizagem, quer das características, quer do nome de cada forma, por parte da maior parte do grupo. Houve dificuldade em verbalizar retângulo e triângulo, contudo, tentavam dizê-lo.

Num dos momentos no tapete, foi realizado um jogo de associação de formas geométricas com os objetos da sala de aula. Cada criança, à chamada do seu nome, levantava-se e escolhia dois objetos nos quais estivessem presentes formas geométricas. Uma vez, no centro, tinha de identificar as características e o nome das figuras. Foi um jogo diferente do habitual, sem construção de materiais prévios e envolvendo com materiais do dia-a-dia das crianças, brinquedos e outros materiais da sala.

Muitos são os autores que apoiam a presença dos pais na vida escolar dos seus filhos, como algo essencial. E, de facto, desde o início da prática, foi solicitada a participação dos encarregados de educação para o desenvolvimento das atividades. Neste caso específico foi solicitados aos encarregados de educação a entrega de materiais de desperdício para a construção do comboio tridimensional. Cada carruagem encontrava-se representada por uma forma geométrica.

Como forma de consolidação, no final da semana foi feito o registo dos conhecimentos das crianças em cada forma geométrica, previamente recortados em cartolina. Este registo foi colocado no placard em forma de comboio. Outro elemento de consolidação foi a construção das formas geométricas com recurso a palhinhas recortadas. Este trabalho foi feito individualmente comigo ao lado, havendo uma montagem prévia antes colagem final. Depois era identificado o nome de cada forma. Relativamente ao círculo, por não ser possível representá-lo com palhinhas, cada um desenhou com uma caneta de cor. Foi um trabalho produtivo e significativo para as crianças e para mim, pois este trabalho refletiu as aprendizagens retidas ao longo da semana. Ao longo da semana, com a apresentação de novas formas geométricas ao grupo, verificou-se um aumento de conhecimentos acerca das mesmas, o grupo dava exemplos do dia-a-dia: “O meu prato tem a forma de um círculo”, “Os teus brincos têm formas geométricas”, “O guardanapo tem a forma de um quadrado”, entre outros.

Na minha segunda semana de intervenção, as atividades estiveram viradas para a preparação do Natal, mais precisamente com a abordagem do elemento principal desta época - a família. A conversa inicial partiu do conto do livro *As famílias não são todas iguais*, de Rachel Fuller. Foi tida uma conversa acerca das diversas famílias e quais os elementos que moravam com cada criança. Grande parte do grupo morava com os pais e os irmãos ou apenas com um

deles, uma vez que havia várias crianças que estavam a experienciar momentos de divórcio dos pais.

Passada esta fase de conhecimentos acerca da família, construiu-se uma árvore genealógica através da colagem de pequenos paus no tronco, da “rasgagem” de papel de lustro alusivo às cores da respetiva estação do ano e da identificação e da montagem da sua família através de fotografias (solicitadas anteriormente aos pais). Quanto ao tronco da árvore, coberta com paus de madeira, foram dispostos pela própria criança, o adulto tinha que colocar apenas a cola. Relativamente ao preenchimento da copa foi realizado com “rasgagem”, técnica de recorte, e de colagem em que não são utilizadas tesouras, mas sim as mãos, mais especificamente, a motricidade fina. Depois de mostrar, ao grupo, um exemplo de como ficaria a árvore genealógica, elas dispuseram as fotografias da própria família conforme foi explicado inicialmente, seguindo a ordem das diferentes gerações. Por fim, cada criança apresentou a sua família ao grupo, usando a sua árvore genealógica. Foi uma atividade muito trabalhosa, levou cerca de duas semanas, mas muito gratificante, cheia de aprendizagens e todas as crianças fizeram-na de raiz, passando por todos os processos necessários para a sua construção, o que é importante.

Ainda dentro da época do Natal, foi tida uma conversa em grande grupo acerca do Natal e os tipos de decoração que encontram na casa de cada um e nas ruas. Pelo grupo ser composto por três crianças provenientes de países diferentes (Moldávia e Roménia) foi feita uma abordagem das diferentes tradições em cada país, incluindo Portugal, através de um vídeo realizado previamente pelas estagiárias.

Outro elemento essencial do natal trabalhado com as crianças foi o presépio. Procedeu-se ao conto nascimento de Jesus utilizando fantoches, mas é de sublinhar que este conto resultou de uma interação, no tapete, acerca das personagens e do respetivo simbolismo. Aproveitando esta abordagem, foi solicitado ao grupo a construção de um presépio tridimensional, para o refeitório, com materiais de desperdício, a pedido da Instituição. Este projeto foi trabalhoso, mas o processo até ao resultado final foi de aprendizagem e de interajuda entre os adultos presentes e todas as crianças. Foi um presépio bem conseguido e elogiado por toda a comunidade institucional.

Muitas foram as atividades implementadas ao longo do processo de estágio, todas elas desenvolvidas tendo em conta o processo em si e as aprendizagens a reter pelas crianças.

1.1.2.3. Organização do ambiente educativo

É importante construir e manter um bom espaço e um bom ambiente, para que a interação entre educador e crianças se desenvolva da forma mais correta, simples e natural. Segundo as orientações curriculares, os contextos de educação pré-escolar são espaços onde

as crianças constroem a sua aprendizagem de forma a favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança.

A sala dos três anos era composta por 8 áreas diferentes que ao longo do ano letivo podiam ser alvo de alterações, tendo em conta a curiosidade, o gosto e o interesse das crianças. O grupo, pela manhã, era dividido pelas diversas áreas, respeitando o número máximo de cada uma. De entre as várias, destaco a área da casinha, a área das construções e a área das expressões. Eram as áreas mais requisitadas pelas crianças, a primeira por ter maior variedade material e onde as crianças gostavam de imitar o adulto, a segunda consistia na construção e na componente lúdica. As expressões, área onde era desenvolvida a criatividade, a motricidade, a imaginação e a exploração de diversos materiais, através de diferentes técnicas. Por sua vez, o cantinho da biblioteca era uma das áreas menos requisitadas, à exceção do momento da higiene que, enquanto esperavam sentadas no tapete, escolhiam uma história para folhear, observar as imagens e apesar de não saberem o código alfabético, verem a forma das letras. O tapete, para além de ser considerada uma área, era também um momento comum, integrante na rotina diária do grupo. Neste, eram realizadas conversas em grupo, a eleição do rei/rainha, a marcação do tempo e das presenças, a distribuição da bolacha, as reflexões do dia e os contos e dramatização de histórias.

O espaço é fundamental para um bom desenvolvimento da criança, mas é perceptível a importância da rotina diária, visto que é através desta sequência de momentos que as crianças vão adquirindo a noção de tempo.

Na sala dos três anos foi observada a existência de uma rotina diária flexível consoante as atividades propostas. A rotina é um momento importante na vida das crianças, porque ajuda-as a antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de orientação sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia. Brazelton (2002) é da opinião que a criança de três anos começa a estar consciente das maneiras como pode aprender sobre o mundo e sobre si próprias. O grupo seguia a rotina tipo, que podia variar caso houvesse uma celebração diferente do habitual ou dependendo da atividade que o grupo fosse realizar.

Dos vários momentos ao longo do dia, realço alguns mais significativos, apesar de cada um caracterizar o seu momento. Pela manhã, no tapete, o grupo reunia-se para a eleição do rei/rainha (ajudantes do dia que têm funções acrescidas em relação ao restante grupo, mais responsabilidade), a marcação do estado do tempo e das presenças, bem como a distribuição da bolacha. A hora do almoço era um momento recheado de aprendizagens, onde as crianças, com a ajuda do adulto, começavam a interiorizar algumas orientações importantes para o bem-estar de toda a instituição e refeição agradável, visto que o refeitório é comum para todo o jardim-de-infância, incluindo a sala dos dois anos. Neste momento “não fazer barulho”, “não falar com a boca cheia”, “não brincar com os talheres” e “estar corretamente sentado à mesa” eram as respetivas “regras” a ter em conta. Ao final do dia era realizada a avaliação do dia

fazendo-se uma reflexão sobre o dia, com o grupo - o que fizeram, o que correu bem, o que correu menos bem, o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram de fazer e o porquê da respetiva opinião. Através desta reflexão conseguia perceber a dimensão do meu desempenho.

1.1.2.4. Relação e ação educativa

O papel do educador é um dos mais importantes da sociedade, principalmente na área da educação, na medida que é responsável por organizar atividades, espaço, motivar as crianças e, sobretudo, de oferecer situações que sejam simultaneamente pedagógicas, criativas e interessantes.

O educador, como exemplo, deve ter algumas atitudes presentes nomeadamente, o respeito e a confiança pelas crianças, atitude de estima e afeto que favoreça o bem-estar, uma atitude aberta a todas as inovações que melhorem a aprendizagem das crianças e a atitude que favoreça o crescimento coletivo a partir do crescimento individual.

A formação do educador deve ser um processo dinâmico, contínuo e permanente, com base no conhecimento cada vez melhor da criança e tendo em conta novas informações sobre a área da educação.

De acordo com as orientações do pré-escolar, a família e a instituição da educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação das crianças; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas. Dewey (mencionado por Hohman e Welkart, 1997) afirma que a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio familiar, dar continuidade às atividades iniciadas em casa e aprofundar e alargar os valores das crianças, desenvolvidos, previamente, no contexto familiar.

Assim, antes de a criança ingressar na escola, é no meio familiar que esta tem as primeiras vivências/experiências. Por isso mesmo, é fundamental a presença dos encarregados de educação, principalmente na integração do seu educando e na participação das atividades.

A colaboração dos encarregados de educação com a instituição constitui uma questão de primeira importância para o desenvolvimento harmonioso, equilibrado, confiante e alegre de todas as crianças, pois são eles que melhor conhecem as suas crianças, podendo desta forma, transmitir as suas características, necessidades e particularidades.

Relativamente ao que foi presenciado ao longo da prática, na sala do bibe encarnado, quer a educadora, quer a ajudante da ação educativa mantiveram uma boa relação com os encarregados de educação, nas conversas, partilha de informações sobre o temperamento e desenvolvimento das crianças.

No meu caso em concreto, com o passar do tempo, a integração quer na instituição, quer na sala dos três anos, principalmente, foi progredindo cada vez mais.

1.1.2.5. Avaliação

A avaliação encontra-se presente em todos os momentos da vida quotidiana. Julgar, comparar, faz parte de avaliar em sociedade.

No contexto escolar, a avaliação é realizada segundo os objetivos. A avaliação implica tomar consciência da ação de forma a adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

Durante muito tempo, a avaliação era usada como instrumento de classificação e rotulação dos alunos. Lembro-me no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que os meus professores se baseavam na prova de avaliação final de cada período para definirem a avaliação a dar. Contudo, esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, a avaliação é vista como uma ferramenta importante para alcançar os objetivos da própria escola.

Ao longo da prática foram vários os instrumentos de avaliação utilizados para avaliar as aprendizagens e, conseqüentemente, o método utilizado para a transmissão das mesmas. Houve momentos de avaliação em grande grupo, contudo, por não ter a perceção da aprendizagem por parte de algumas crianças (por serem mais reservadas), houve uma maior atenção aos momentos de avaliação individual. Foram utilizados, como forma de avaliar, trabalhos de consolidação com recurso a grelhas de avaliação, o registo dos conhecimentos prévios, comparando-os com os conhecimentos adquiridos.

Para além da avaliação ao final de cada dia, questionando as crianças do que haviam aprendido, do que mais gostaram, do que menos gostaram, havia uma avaliação ao final de cada semana para poder ter a perceção da minha ação pedagógica ao longo da mesma. Através deste feedback do grupo, algumas estratégias iam sendo alteradas, como por exemplo, na realização de um jogo, que inicialmente era pensado individualmente por cada criança, uma vez que as crianças demonstraram ter mais interesse se fosse realizado em grupo, numa próxima vez que fosse desenvolvido. Para além de ter vivenciado este momento e ter-me apercebido exatamente do mesmo, a opinião das crianças é importante para a alteração da estratégia pensada inicialmente.

1.2. Contextos de Estágio e Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano de escolaridade

O período de estágio, em contexto 1.º Ciclo, decorreu de 26 de fevereiro de 2013 a 17 de maio de 2013, numa turma de 2.º ano.

A instituição foi criada em 1986 e ficava situada na Freguesia de São Nicolau, concelho e distrito de Santarém.

A estrutura do edifício era composta por dois andares. No total tinha seis salas, distribuídas por três blocos, cada um, com duas salas. Para além destas salas, possuía ainda, uma pequena biblioteca, um refeitório, uma sala com materiais, uma sala que dava apoio ao ensino especial, uma sala de professores, um polivalente e casas de banho. O espaço exterior era amplo e rico, no que concerne à sua dimensão e por conter um pátio com uma parte alcatroada e uma parte de terra batida, proporcionando assim, às crianças, espaço para a brincadeira livre.

Quanto à sala do 2.º ano, ao seu redor tinha diversos placards onde eram expostos os trabalhos da turma. Estes encontravam-se divididos por áreas, nomeadamente a área do português, da matemática, do estudo do meio, da expressão e uma área dedicada a datas comemorativas. Para além deste espaço para expor trabalhos, no polivalente, havia vários placards onde os alunos dos vários anos expunham os seus trabalhos.

A sala do 2.º ano era composta por 26 crianças, 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos. Eram todos de nacionalidade portuguesa, havendo três crianças que era de etnia cigana. Todos os alunos transitaram do ano anterior com a mesma professora titular, à exceção de uma criança, portadora de défice cognitivo de acordo com o decreto-lei n.º3/2008. Havia ainda 5 crianças que, pelas grandes dificuldades que apresentavam, usufruíam de estratégias de diferenciação pedagógica. Estas baseavam-se, essencialmente, no apoio individualizado e atividades de reforço, quer dentro e fora da sala de aula.

Quanto às potencialidades, foi verificado que o grupo tinha um grande interesse pela área de estudo do meio e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Notou-se, relativamente às fragilidades, dificuldade no cumprimento de regras e audição das mesmas.

O Projeto Curricular de Agrupamento era um documento mentor para todas as escolas constituintes do Agrupamento. Este tinha como principal objetivo dar resposta educativa, face aos problemas resultantes da disparidade no contexto escolar e certificar que todos os alunos aprendiam de um modo significativo, fazendo-os adquirir resultados benéficos. Esta aprendizagem que o projeto abordava, referia-se não só, aos conhecimentos científicos, como também dos saberes sociais, cívicos e morais, para formar crianças com capacidade de intervenção social.

Através do Projeto Educativo de Agrupamento e do Plano Anual de atividades, era planeado o Projeto Curricular de Turma (PCT), dando assim, origem ao trabalho pedagógico de cada sala. Importa salientar que, o PCT para além de ser construído tendo em conta os documentos

referidos anteriormente, também era construído atendendo às necessidades e interesses das crianças da respetiva turma. São essas necessidades e interesses ajudam o professor cooperante a definir as suas estratégias, de forma a ensinar e desenvolver essas competências nos seus alunos, tendo também por base, como já foi dito anteriormente, os conteúdos estabelecidos como metas a atingir no respetivo ano letivo. A atenção, por parte do professor cooperante, às necessidades e interesses das crianças, fazia chegar com mais facilidade, às crianças, os conteúdos que desejava transmitir, de forma mais eficaz.

1.2.2. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º Ano de escolaridade

O período de estágio, em contexto 1.º Ciclo, decorreu de 22 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014, numa turma de 4.º ano.

A Escola EB 1.Ciclo, onde foi realizado o estágio, situava-se na freguesia de Marvila, em Santarém. Fazia parte de um agrupamento constituído em 2010.

A escola foi edificada em 1894. Era constituída por dois pisos e por sua vez compostos por dois blocos independentes, designados por bloco Nascente e bloco Poente. Tinha 12 salas de aulas que se encontravam divididas pelos dois blocos, sendo que cada um possuía dois pisos com três salas e uma zona comum. Para além disso, no bloco Nascente, funcionavam duas salas em regime duplo da manhã e da tarde, uma sala de Multideficiência e uma sala utilizada pelas AEC e reuniões. No rés-do-chão havia um polivalente que dava acesso aos dois blocos, à sala de professores, à reprografia, à cozinha, a duas casas de banho, à sala de materiais, ao anexo do refeitório, à biblioteca e à Unidade TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças Autistas com Problemas de Comunicação) - Unidade de Ensino Estruturado (UEE), destinada a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Tinha um espaço exterior amplo, que possuía uma grande área de terra batida, com algumas árvores, um pequeno parque infantil, mesas e bancos.

A sala onde decorreu o estágio não era considerada ampla. As mesas e as cadeiras encontravam-se dispostas por filas. Havia uma mesa destinada ao aluno com perturbação do espectro do autismo. Possuía um quadro de ardósia e um quadro interativo, bem como um computador portátil com ligação à internet. Tinha diversos armários de arrumação.

A sala do 4.º ano era composta por 20 crianças, 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de um menino de nacionalidade brasileira. A turma foi sempre acompanhada pela mesma professora titular, à exceção de quatro alunos (três meninos e uma menina). Dois desses alunos eram portadores de NEE (Necessidades Educativas Especiais) de carácter permanente, integrado no Decreto-Lei n.º 3/2008. Apesar de estar matriculado no 4.º ano, encontrava-se a trabalhar conteúdos de 3.º ano. O outro menino

era portador de uma Perturbação do Espectro do Autismo que se enquadrava nas NEE (Necessidades Educativas Especiais) de caráter permanente. Tinha um horário repartido entre a UEE (Unidade de Ensino Estruturado) e a turma. No momento, encontrava-se com acompanhamento individual de uma professora de Educação Especial. Ambos os alunos seguiam o seu Currículo Específico Individual (CEI). Neste documento eram definidos objetivos/metapas que cada criança devia alcançar, no decorrer do ano. Estes estavam envolvidas, maioritariamente, com a socialização, a comunicação, a autonomia e a cognição. Foi de acordo com este currículo que a proposta de atividades da turma se baseava, isto quando as crianças se encontravam na sala.

Para além destes casos de NEE, ainda havia um terceiro caso, de uma menina com adequações curriculares. Este caso, ao contrário dos anteriores, não era de caráter permanente e por isso mesmo não possuía de um CEI. Apesar das grandes dificuldades observadas, por parte da criança, esta no decorrer do estágio, também acompanhou a turma na realização das atividades. Como forma de dar mais apoio, foi sentada na primeira fila, para lhe prestar um melhor apoio, caso fosse necessário.

Havia ainda três casos na turma, que por apresentarem grandes dificuldades de aprendizagem, de organização e de imaturidade, eram acompanhados por uma professora do apoio pedagógico, uma vez por semana. Para além deste apoio educativo mais individualizado, foram propostas ao longo da prática, a realização de atividades extra focadas em conteúdos, que por observação, eram mais necessários, de forma a poderem melhorar as dificuldades de aprendizagem e fazer uma melhor organização do estudo. Treze dos vinte alunos frequentavam as AEC's, sendo que, posteriormente alguns alunos frequentavam atividades extracurriculares, nomeadamente, futebol, natação e catequese.

No que diz respeito às potencialidades, o grupo manifestava interesse e motivação nas atividades que implicava a realização de tarefas mais práticas, a resolução de desafios, a troca de opiniões, audição de histórias e as expressões. Mostravam também, grande interesse na área de estudo do meio pela História de Portugal.

O Projeto do Agrupamento tinha como visão, o desenvolvimento de uma organização orientada para a excelência, otimismo, sucesso e pretendia atingir estes objetivos através da cooperação, partilha e inovação tendo em conta a realidade local. Relativamente ao Plano de Trabalho desta turma, este definia objetivos e metas a atingir, segundo o projeto curricular de agrupamento e estavam organizados segundo três dimensões fundamentais: psicossocial, científico-pedagógico e organizacional.

1.2.3. Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.2.3.1. Plano de Estágio

À semelhança dos estágios anteriores, foi solicitado um documento de referência para nós estagiárias, sem esquecer que este documento tinha por base os documentos da instituição e a turma em questão. Esse documento intitula-se Plano de Estágio.

No contexto 1.º Ciclo, quer na turma do 2.º e do 4.º ano de escolaridade, os planos desenvolvidos estiveram relacionados com os valores, visto que foi observado que na generalidade, as turmas apresentavam desrespeito por alguns colegas, e não só. Para além disso, no caso da turma do 4.º ano, por estar incluído na turma um menino com espectro de autismo, houve necessidade de uma abordagem relacionada com a temática, isto porque as crianças viam essa criança como um deficiente, não havendo qualquer tipo de contacto nem comunicação com ela.

Apesar de a maior parte das atividades ter sido realizada no momento de Educação para a cidadania, em todas as atividades foram promovidas aprendizagens de cidadania, quando era utilizada discussão e momentos de debate, ou partindo de situações reais observadas em momentos de recreio, ou em trabalhos de grupo, aprendizagem cooperativa e nos momentos em que as crianças participavam e ouviam os colegas. Ou seja, esta área, da cidadania foi transversal a todas as áreas curriculares.

Como futura professora titular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, acho necessário criar hábitos e ter a responsabilidade de organizar e desenvolver estratégias e atividades propícias à implementação desta área curricular não disciplinar, isto porque a sociedade encontra-se em grandes mudanças e temos que ir ao encontro delas. Afinal, estes alunos são os futuros cidadãos, participativos de amanhã.

1.2.3.2. Enquadramento Curricular

Como já foi referido antes, a prática letiva era desenvolvida com base nas planificações construídas, tendo em conta os conteúdos indicados pelas professoras cooperantes e os quais constavam da planificação anual.

Depois da pesquisa de alguns modelos de planificação, eu e as minhas colegas de estágio adaptámos a nossa própria estrutura, em função da realidade encontrada nas turmas. A planificação era diária e dividida pelas horas curriculares de cada escola. Era identificada a disciplina, por vezes duas ou mais, encontravam-se articuladas; o tempo letivo; os objetivos de aprendizagem, tendo em conta os respetivos programas que se encontravam em vigor; as estratégias a utilizar, descrevendo todos os momentos e adequando-os ao grupo em questão; os recursos a utilizar e por fim, a avaliação, tendo em conta os objetivos selecionados, de forma a avaliar a aprendizagem dos conteúdos selecionados, havendo uma concordância entre todos os elementos da planificação.

Foram vários os temas lecionados no período de intervenção. Estes surgiram, não só por sugestão da professora cooperante, bem como por seguimento da planificação anual de cada estabelecimento.

Quanto às estratégias, a professora cooperante do 2.º ano dava a sua sugestão inicial, colocando-nos (estagiárias) à vontade para adaptar à nossa maneira. A professora do 4.º ano, por se reger ao manual, maioritariamente, nas propostas de temas a abordar e desenvolver, acabava por não sugerir nada, apenas o uso do manual. Por isso mesmo, após a conclusão do estágio, a professora cooperante do 4.º ano mostrou-se surpreendida com o tipo de estratégias e recursos utilizados do que a professora do 2.º ano, isto por esta já ser dinâmica com a turma. Para além da professora, a turma do 4.º ano, encontrava-se expetante relativamente ao tipo de recursos e à execução das atividades, isto por estas serem distintas das que estavam habituadas.

1.2.3.3. Planeamento da atividade educativa

1.2.3.3.1. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos

Apesar de na teoria ter sido dito que os conhecimentos prévios eram fundamentais para o desenrolar de uma atividade, só na prática é que tive a real perceção do seu significado.

Saber os conhecimentos prévios é essencial para estabelecer o tipo de estratégia a adotar. Para além disso é fundamental para estabelecer comparações dos conhecimentos quer antes, quer depois de uma dada abordagem, constituindo uma forma de avaliação.

1.2.3.3.2. Objetivos de aprendizagem

Na turma do 2.º ano, na área da matemática, os tópicos e os respetivos objetivos específicos foram: as operações com números naturais: compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação; rever as tabuadas (tabuada do 2, 3, 4) e estabelecer por exemplo a relação entre a tabuada do 2 e do 4; operações com números naturais, o dobro e o triplo; compreender a subtração nos sentidos retirar, comparar e completar; subtrair utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito; resolver problemas envolvendo multiplicações; compreender a subtração nos sentidos retirar, comparar e completar; subtrair utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito. Nas regularidades, elaborar sequência de números segundo uma dada lei de formação e investigar regularidades em sequência e em tabelas de números. Relacionado com a geometria e a medida, foram tidos como objetivos, a identificação de linhas retas e curvas a partir da observação de objetos e de figuras geométricas e representá-las; bem como a abordagem aos polígonos classificando-os quanto ao número de lados.

Na área de português, ao nível da leitura tivemos como objetivos, ler de forma perceptível; responder a questões sobre o texto; identificar características de diferentes tipos de textos (texto descritivo e expositivo); ler em voz alta; ler com progressiva autonomia e localizar a informação pretendida. Ao nível da escrita, recontar por escrito o texto narrativo com orientação de um esquema; elaborar um pequeno texto mediante uma proposta de escrita; elaborar um pequeno texto informativo-expositivo; rever regras dos sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e vírgula). Na oralidade, exprimir-se oralmente, cumprindo regras; prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: responder a questões acerca do que ouviu, apreender o sentido global do texto ouvido. Por fim, o conhecimento explícito da língua, construir e analisar frases (identificando grupo nominal e grupo verbal); comparar dados e descobrir regularidades: estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons; identificar rimas.

Na área de estudo do meio, os objetivos alcançados foram: reconhecer os diferentes tipos de transporte utilizados no dia-a-dia; reconhecer as normas de prevenção rodoviária; reconhecer as deslocações dos animais (migração, emigração); observar e identificar animais selvagens e animais domésticos; reconhecer o ar em movimento, fazer experiências com o ar: existência de ar, o ar tem peso, experimentar o comportamento dos objetos em presença do ar quente e do ar frio; reconhecer diferentes ambiente onde vivem as plantas; conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos); Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios, folha caduca e folha persistente.

Na turma do 4.º ano, ao nível da área da matemática, principalmente nas minhas semanas de intervenção, os objetivos alcançados envolveram-se com a identificação dos números racionais não negativos – decimais, quanto à sua representação decimal e na reta numérica, leitura, ordenação (crescente e decrescente), adição, subtração, multiplicação e divisão através de resolução de problemas, cálculo mental com números racionais. Após terem uma melhor perceção destes conceitos, outro objetivo a ter em conta foi a compreensão da multiplicação de um número por 0,1; 0,01 e 0,001 e por 10, 100 e 1000. Depois da ficha de avaliação, a minha última semana desenvolveu-se com a compreensão da divisão nos sentidos de medida, partilha e razão e a compreensão da divisão inteira, o significado do quociente e do resto, bem como a compreensão de que a (divisão) de um número por 0,1; 0,01 e 0,001 se obtém o mesmo resultado do que, respetivamente, com a multiplicação desse número por 10, 100 e 1000.

Na área de português, os objetivos definidos foram mais minuciosos, tendo em conta dois documentos curriculares, o que dificultou, por vezes, na escolha do mesmo. Ao longo da prática tive em atenção as preocupações da professora cooperante e as dificuldades observadas, por parte dos grupo, relativamente aos verbos, à leitura, à gramática, interpretação, casos de leitura, por isso mesmo, os objetivos a alcançar estiveram em torno

dessa preocupação. Quanto à escrita, escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial relevo nas palavras homófonas mais comuns; planificar textos de acordo com o objetivo, recolher a informação em diferentes suportes; organizar a informação; rever os textos com vista ao aperfeiçoamento: identificar erros, acrescentar, apagar, substituir; reescrever o texto: cuidar da apresentação final dos textos. Os objetivos ao nível da leitura foram: ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão. Na oralidade, compreensão do oral, prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível responder a questões acerca do que ouviu. Quanto ao conhecimento explícito da língua, também conhecido como gramática, os objetivos consistiam em explicitar algumas regras de flexão nominal, adjetivação, pronominal e verbal; flexão verbal.

Em estudo do meio, os objetivos estiveram relacionados, nas primeiras três semanas, com o conhecimento da história de Portugal; da Romanização; da queda da Romanização; conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo; os reis que concederam forais a localidades da região; localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal; conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado. Na última semana de estágio, semana dedicada à água, os objetivos ao nível da área de estudo do meio “foram grandes”, sempre articulados com as outras áreas curriculares, reconhecer e observar fenómenos (condensação, solidificação e precipitação, compreender que a água das chuvas se infiltra no solo dando origem a lençóis de água; a qualidade da água, reconhecer formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos, realizar experiências com a água; realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente: classificar os materiais em sólidos, líquidos e gasoso segundo as suas propriedades; realizar experiências que representem fenómenos de: evaporação, condensação, solidificação, precipitação; manusear objetos em situações concretas: reconhecer a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização.

1.2.3.3.3. Metodologias de ensino

As professoras cooperantes do contexto 1.º Ciclo eram muito distintas na sua metodologia de ensino.

A cooperante que acompanhava a turma do 2.º ano era atenciosa com os seus alunos e empenhava-se no ensino, durante e depois do tempo de aulas letivas, ajudando os alunos que apresentavam maiores dificuldades. Os trabalhos para casa (TPC) eram enviados, por vezes, ou como forma de consolidação ou conforme a necessidade que a turma apresentava, ou como momento de pesquisa e interajuda com os encarregados de educação, e relacionavam-se, sobretudo, com as expressões. As crianças não viam os trabalhos para casa como um

castigo ou algo cansativo. Para além disso, a turma, em conjunto com a professora, decidiam em que dia da semana não levavam TPC, estabelecendo dessa forma um “acordo” entre todos os intervenientes, o que, do meu ponto de vista, é muito importante. As metodologias utilizadas para a introdução de novos conteúdos eram variadas, despertando dessa maneira a atenção e interesse das crianças. Todos os dias era assinalado o comportamento. Este era marcado após uma conversa com o “interessado” em relação ao seu comportamento ao longo do dia e ainda era solicitada a ajuda da restante turma. No final da semana, o registo do comportamento era enviado para os encarregados de educação para estes tomarem conhecimento. Era dado incentivo àquele(s) que se comportasse(m) melhor no final de cada semana. A adesão das crianças às atividades foi sempre muito positiva, ainda mais, quando envolvia trabalho de pares e de grupo, estratégia introduzida e desenvolvida ao longo do estágio. As atividades eram bem aceites pelas crianças.

Na turma do 4.º ano foi observado, mais precisamente nos cadernos diário de algumas crianças (aquelas que apresentavam um comportamento mais ativo), listas “intermináveis” de frases “não voltarei a portar-me mal”. Quando me deparei com esta situação questionei-me acerca da metodologia utilizada pela professora titular de sala. Para além disso, a metodologia utilizada para a introdução de algum conteúdo era sempre o manual, fazendo dispersar a atenção das crianças. Estrela (2002) é da opinião que, até aos anos 70, o professor centrava-se sobre a instrução e os episódios de indisciplina eram, tendencialmente observados como individuais, atribuídos aos alunos e resolvidos com métodos corretivos através da modificação comportamental. Contudo, isso foi verificado há quarenta anos atrás. Nos tempos atuais, este tipo de comportamento professor/aluno faz distanciar, passando a existir uma única relação, a de transmitir saberes. Amado, Freire, Carvalho e André (2009; p.76) referem que o modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos “abafou”, durante muito tempo, a expressão da afetividade, uma vez que o ideal de relação assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno.

Relacionando as duas metodologias observadas, um estudo realizado por Amado *et al.* (2009) mostra que os alunos gostam de ir à escola, mais pelo convívio e pelas amizades entre os colegas, do que pelas aulas e pelas aprendizagens. No entanto, foi verificada uma associação positiva entre o gostar da escola, a atenção prestada pelo professor e o sucesso académico. Ou seja, a relação estabelecida com o professor é fundamental para que o aluno goste da escola e obtenha sucesso. Dessa forma, o professor deve fazer equilibrar a instrução da turma. As metodologias utilizadas por cada cooperante, no meu ponto de vista, devem-se à diferença de idades e formação, não querendo dizer que uma teve mais formação que outra, mas sim, que a professora do 2.º ano tem uma formação e metodologia mais adequada aos tempos atuais do que a professora do 4.º ano, que utilizava uma metodologia rigorosa e considerada “antiga”.

Quanto à metodologia utilizada pelas estagiárias, após a semana de observação e tendo em conta as metodologias de cada professora cooperante, foi possível dar continuidade a algumas e introduzir outras que para nós eram mais eficazes. No caso da turma do 2.º ano, devido à relação forte entre o grupo e a professora, as metodologias continuaram a ser as mesmas. Os TPC continuaram a ser enviados, por vezes por sugestão da estagiária, outras vezes pela professora cooperante, dependendo do tipo de conteúdo e dúvidas demonstradas pelo grupo. O registo do comportamento continuou a ser feito e o lanche, tal como antes, era realizado em sala de aula.

Relativamente às metodologias adotadas para a turma do 4.º ano, estas foram mais severas. Depois da observação das duas primeiras semanas, observação e intervenção partilhada, foi sugerida, à professora cooperante, a alteração dos lugares iniciais, mais equilibrados, visto que as mesas se encontravam ocupadas por duas crianças. Houve a necessidade da apresentação e distribuição, por todo o grupo, de um cartão, o cartão da responsabilidade, que tinha como objetivo a união da turma. Ou seja, neste cartão eram realizados furos consoante o comportamento muito excessivo ou atitude menos correta para com alguém. Caso a turma, no geral, ultrapassasse os sessenta furos não lhes era atribuída uma recompensa, no final do estágio. Este cartão foi introduzido na primeira semana do elemento do par A, sendo que, fazendo uma comparação do antes e depois, foi possível verificar uma significativa melhoria a nível de comportamentos e atitudes, quer dentro da sala, quer fora da sala. Exemplo disso, foi uma conversa informal tida com uma das funcionárias da escola, comentando que era notável a diferença de comportamento desde a nossa presença em contexto escolar.

Em relação aos TPC, para além de serem sugeridos, alguns, do manual, também foram elaboradas algumas fichas, dependendo da dificuldade apresentada em dado conteúdo, ou momentos artísticos com os encarregados de educação, surgiram trabalhos engraçados, diferentes e com variedade de materiais. Nos momentos de recreio, sempre que necessário, algumas crianças ficavam na sala para tirar dúvidas ou corrigir os trabalhos de casa, depois do feedback dado. Com o decorrer do estágio, como as estagiárias ficavam na sala de aula, ou a corrigir trabalhos ou a preparar o momento seguinte, algumas crianças ficavam na sala porque gostavam de lá estar.

1.2.3.3.4. Diferenciação pedagógica

Pela prática vivenciada, em ambas as turmas, inicialmente, senti dificuldade em dar atenção a todo o grupo. Eram turmas grandes e cada uma com a sua especificidade, se bem que a turma do 4.º ano demonstrou maiores dificuldades aos níveis pedagógico e comportamental.

No grupo do 2.º ano, havia uma menina que, apesar de se encontrar no 2.º ano, trabalhava conteúdos de 1.º ano, isto por faltar muito. Para essa menina não havia uma planificação porque ela podia comparecer uma vez por semana, ou nem comparecer, e tudo o que havia sido trabalhado havia sido esquecido. Era um caso complicado. Da restante turma, havia um menino que apresentava dificuldades ao nível da atenção, do comportamento e da aprendizagem. Para esse aluno havia uma maior atenção. Havia o caso específico de um menino, que desde o início do estágio foi alertado pela professora cooperante, que por ele não ser de religião católica, poderia ou não querer realizar algumas atividades relacionadas com o Natal, a Páscoa, entre outras. Por isso mesmo, no início de qualquer atividade, era questionado a essa criança se gostaria de a realizar, caso não quisesse realizar, tínhamos que ter uma atividade previamente preparada para a substituir.

No segundo contexto de 1.º Ciclo, 4.º ano, foram várias as conquistas realizadas ao longo da prática como, por exemplo, o caso de uma menina com NEE. Esta não era “obrigada”, do ponto de vista da professora cooperante, a participar nas atividades em sala de aula. Não indo contra a opinião da professora cooperante e apesar das dificuldades que a menina apresentava (relembro que não era um caso de carácter permanente), “insisti” e persisti com ela e ao fim de algum tempo foi verificada uma melhoria nas aprendizagens, interesse e participação. Segundo Miranda e Bahia (2005; p. 193), citados por Campanudo (2009), “o desejo e vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano”. Do meu ponto de vista, esse desejo e vontade foram transmitidos a essa menina através da estratégia realizada ao longo da prática. Esta, no início do estágio, recusava-se a ler em frente à turma, nem lia individualmente com a professora cooperante (inclusive, quando eu solicitava-a a ler, esta começava a chorar), não realizava os trabalhos em sala de aula (e como a estratégia utilizada era baseada na resolução de exercícios do manual, esta acabava por não os fazer). Ao fim de algum tempo, e depois de falar pessoalmente e tentar perceber o porquê de ela não ler, esta começou a ler, primeiro individualmente e depois em frente à turma (por admiração da restante turma, que afirmou nunca a ter ouvido ler), em relação aos trabalhos de casa, apesar de por vezes não virem completamente resolvidos, já tentava fazê-los e questionava-os. A estratégia da alteração do seu lugar para a frente foi absolutamente benéfica.

Outro aspeto que observei foi a não integração do menino, que, apesar de estar matriculado no 4.º ano, trabalhava conteúdos de 3.º ano. Em momento algum, na semana de observação, a professora cooperante o incluiu nas atividades em sala de aula, nem mesmo na leitura de textos, nem nas atividades de expressões. Ao longo do período de estágio essa realidade foi alterada. Na maior parte das atividades, que era possível, esta criança passou a participar, integrando-se, principalmente, a nível social.

1.2.3.3.5. Operacionalização da atividade educativa

Quanto à operacionalização das atividades implementadas, ao longo do período de estágio, foram diversificadas e articuladas com as diversas áreas de conteúdo.

Apesar de não ter definido o tema do relatório de estágio, aquando da prática na sala do 2.º ano, foram implementadas algumas atividades em torno da escrita. Numa atividade, na área de estudo do meio articulada com a área de português, após a abordagem da migração e da hibernação, foi proposta a realização de um texto, em grupos, envolvendo diferentes etapas de escrita, planificação, textualização e revisão. Cada um, em consenso, depois da distribuição de um pequeno livro, escolheu o animal que queria trabalhar. Depois, os alunos tinham que ler com atenção para retirar as características mais importantes, para que depois construíssem o texto, primeiro na folha de rascunho e de seguida, já com a correção feita, numa folha de cartolina, previamente organizada. Tinha a linha para o título, que foi dada a indicação que poderia ser a marcadores coloridos, as linhas para o texto, para escrever a esferográfica, um espaço para a colagem da imagem do animal e por fim, as linhas para o nome dos autores do trabalho. No final, ainda em grupo, foi apresentado o trabalho realizado e os restantes grupos deram a sua opinião. Este trabalho foi rico ao nível da construção de texto, pois sem estar implícito, as crianças estavam a trabalhar as três fases para a construção do mesmo, a planificação, quando selecionaram a informação do livro, a redação, quando fizeram o rascunho e por fim, a revisão, elaborada com a ajuda de um adulto. Criando este tipo de atividades, as crianças começaram a perceber que para a construção de um texto era importante ter em conta este “processo”.

Ao nível da matemática foram introduzidas as tabuadas. As crianças associavam as tabuadas anteriormente ensinadas. Quanto à introdução da tabuada do 10 foi tido em conta o dobro, o dobro da tabuada do 5, era o resultado para a tabuada do 10. Foi construído um cartaz com a respetiva tabuada para expor na sala, pela estagiária, enquanto cada criança no seu caderno diária construía a sua. Foram previamente recortadas, várias tiras, correspondentes ao número de pés (imagem utilizada para a introdução da tabuada), com o objetivo de as crianças as ordenarem. Esta ideia, da construção da tabuada com tiras, surgiu-me porque observei que a forma como a introdução e a forma de registo era igual, para todas as tabuadas.

Na turma do 4.º ano, pude implementar atividades relacionadas com a área da escrita, nomeadamente, a construção de cartazes, de textos narrativos, de notícias, resumos, trabalhando, desta forma, um conjunto de atividades que envolvem o processo de escrita; isto porque, para a elaboração de qualquer tipo de texto aqui referido, é necessário que as crianças passem pelas diferentes fases do processo.

No início do estágio fiquei receosa com o tipo de atividades que poderia propor à turma, pois, na primeira visita à escola, a turma afirmou que não se identificava com a área do

português, porque era só escrever. Ao observar as preferências da turma, consegui articulá-las com os objetivos pretendidos. Na primeira produção textual, intitulada “Se eu fosse um (a) rei (rainha)...” houve o caso de uma menina que afirmou ter sido o melhor texto que havia realizado. Ou seja, apesar de ser uma área pela qual as crianças não demonstravam interesse, caso seja articulada com os seus interesses, as crianças realizavam-na com satisfação. (“E, foi assim a minha história de Rei e Rainha de Portugal. Acho que foi a melhor história que já fiz, mas é claro que não estou a contar com os erros!”). A escolha do tema incidiu nas preferências da turma, o gosto e interesse pela história dos nossos antepassados. Foi distribuído um guião por todas as crianças, com as indicações, sugestões necessárias para a concretização do texto. Depois de solicitar a leitura individual e depois em voz alta, em grupo, foram esclarecidas as dúvidas. Foi distribuída uma folha de rascunho e mais tarde depois de a preencherem, foi feito um incentivo à revisão, através dos parâmetros do guião que lhes tinha sido distribuído. Depois foi feita a revisão por uma das professoras e cada aluno, na sua folha final, passou o seu texto a limpo e ilustrou-o. Pelo que foi observado, o grupo sentiu maior dificuldade na parte da revisão, isto porque, numa conversa informal, a professora disse que o grupo não estava habituado a este tipo de prática, visto que não tinha tempo para o fazer.

Na área de estudo do meio, após uma abordagem sobre a água no mundo, o ciclo da água, os estados da água, a poupança da água e a poluição da água, através de experiências, leitura e análise de folhetos, construção de cartazes, desenvolvimento de fichas de leitura, exercícios de matemática envolvidos com a água, surgiu a elaboração de um texto “Se eu fosse uma gotinha de água...”. A escolha do tema incidiu na temática da semana, as crianças tinham que usar a imaginação e descrever o percurso ou aventura que iam ter. A estrutura deste texto foi idêntica à estrutura do texto anterior (“Se eu fosse um rei...”), à exceção do processo de planificação e de revisão. Junto com o guião, foi distribuído, antes da folha de rascunho, uma ficha com a devida estrutura do tipo de texto narrativo, com espaços em branco por serem preenchidos por cada criança; e uma tabela, para que as crianças assinalassem os parâmetros utilizados por eles para a construção do texto, tratando-se de um momento de revisão, ou seja, houve a particularidade de neste exercício as crianças corrigirem o seu próprio texto.

1.2.3.4. Organização do ambiente educativo

Ao longo de “cada prática” adaptei-me à rotina de cada contexto. Apesar de ambas as turmas serem do 1.º ciclo, os tempos letivos e as escolas não eram as mesmas, bem como os professores cooperantes e o grupo de trabalho.

Na turma do 2.º ano, a minha primeira preocupação surgiu com o “medo” de não conseguir cumprir o que se encontrava previsto para determinada hora letiva. Com o decorrer

do estágio, apercebi-me que cumprir não era o mais importante, e sim conseguir que os alunos aprendessem o que era pretendido. Para além disso, observei que o cumprimento dependia do tema que fosse trabalhado, porque havia alguns temas de maior interesse para as crianças e a conversa estendia-se mais.

Para uma melhor gestão do tempo, e conseqüentemente, uma melhor gestão dos temas a serem abordados, era feita a articulação das diferentes áreas de conteúdo, ajudando também na diversificação da estratégia a utilizar.

Ao longo do período de estágio tive receios que foram ultrapassados. Considero ter uma postura mais adequada em frente à turma, dicção mais pausada (no início, com o nervosismo acelerava) e o medo de não saber responder a tudo o que as crianças questionavam (e não é isso que é pretendido enquanto professora, porque ser professora trata-se de um processo contínuo de formação), desapareceu. Sinto-me mais segura e confiante, até porque arranjei estratégias para ultrapassar “estas questões” (“Vamos todos procurar no dicionário”; “Vamos fazer uma pesquisa em casa”).

Recordo-me enquanto aluna, que houve uma evolução em relação ao ensino e não só, em relação às tecnologias que estão “à mão” das crianças. Ou seja, as crianças encontram-se de tal forma com diversas distrações no dia-a-dia, que os professores têm que ser suficientemente criativos para captar a atenção das turmas.

Antes, era utilizado o método tradicional, em que o professor tinha a função de transmitir e as crianças eram “obrigadas” a “gravar” tudo o que os professores lhes diziam. Mas as crianças “de ontem não são as de hoje”, o professor, além de “transmitir”, tem que pensar em estratégias eficazes para o grupo em questão, pois tal como sabemos, num determinado grupo, as crianças não são todas iguais, apresentam graus de aprendizagem, atenção e interesses diferentes.

1.2.3.5. Relação e ação educativa

A família e a escola devem estabelecer uma relação de proximidade, de forma a alcançar um dos seus grandes objetivos, a transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, aprendizagens significativas para um bom desenvolvimento dos seus educandos/alunos.

Pela observação realizada na prática, a relação entre a professora cooperante do 2.º ano com os encarregados de educação era boa, a participação e interesse dos mesmos era notória. A deslocação dos encarregados à escola era frequente, tendo como objetivo o conhecimento do empenho escolar dos seus educandos. Pude verificar, nas reuniões de avaliação, que havia uma atenção individual por cada criança. A professora cooperante fazia sentar os encarregados de educação no mesmo assento que o seu educando e estes enquanto aguardavam tinham acesso aos trabalhos do seu educando. A presença dos pais era

frequente nas reuniões e quando não podiam comparecer, confirmavam com a professora cooperante. Para além da participação ativa na vida escolar dos seus educandos, a professora cooperante mantinha contacto com os pais no registo do comportamento, quando ao final de todas as semanas, cada aluno levava o seu registo para que os pais tomassem conhecimento do mesmo.

Na turma do 4.º ano, a relação com os encarregados de educação não foi tão perceptível. Estes dirigiam-se à escola após indicação da professora cooperante, que por sua vez só “os solicitava” em casos extremos e comunicados na coordenação da escola. Relativamente à reunião de avaliação, a comparência dos encarregados de educação era reduzida.

Quanto ao que foi observado entre a relação aluno/funcionário foi verificado que, nos momentos de intervalo, havia desrespeito. Do meu ponto de vista, isto acontecia porque o funcionário, normalmente, tem a função de observar as brincadeiras no espaço exterior e os alunos desconsideram a autoridade dos mesmos.

No que concerne à relação com o grupo, sem dúvida que a turma do 4.º ano foi desafiante, ao nível de objetivos e ao nível comportamental. Era uma turma heterogénea e com personalidades fortes. Com o decorrer do estágio, as estratégias tiveram que ser adaptadas ao grupo em questão, diversas vezes, para que não dispersassem tão facilmente. Recordo uma frase que a professora cooperante do 2.º ano dizia “o barulho dentro da sala de aula não quer dizer que o assunto não é interessante, a forma como está a ser transmitido é que não é a melhor, a culpa não é deles, é nossa!”. A relação estabelecida com ambas as turmas foi distinta. A turma do 2.º ano tinha uma relação forte com a professora cooperante e sempre estivera “habituada” a estagiárias na sala de aula; ao contrário, a turma do 4.º ano, que para além de não ter uma relação afetiva, nem de autoridade com a professora, nunca tinha tido contacto com estagiárias.

A minha relação com a professora cooperante do 2.º ano foi positiva, baseada no profissionalismo, amizade e interajuda. Esta demonstrou-se atenciosa, prestável e disponível, senti-me bem dentro da sala de aula. Após cada intervenção, tínhamos momentos de reflexão, eram momentos ricos em aprendizagem. Em conjunto, a professora, eu e a colega de estágio, discutíamos os aspetos positivos, os menos positivos e os que poderiam ser melhorados. Esta reflexão era fundamental para o melhoramento das estratégias a serem utilizadas, visto que a professora conhecia melhor a turma. Para mim, foi um enriquecimento enquanto futura professora, porque é da prática inicial que levamos as nossas primeiras experiências.

Apesar de distante, a relação com a professora cooperante do 4.º ano foi crescendo com o passar do tempo, mas foi baseada principalmente no profissionalismo. Para além de não se expressar muito, a professora mostrava-se receosa em relação ao nosso desempenho, por ser a primeira vez a ter estagiárias na sala. Depois das primeiras intervenções, a professora mostrou-se mais aliviada e satisfeita com o nosso desempenho.

Por fim, a relação estabelecida com as minhas colegas de estágio foi positiva ao longo do estágio. Inicialmente encontrava-me receosa devido a não as conhecer muito bem, contudo, esse receio foi ultrapassado após ter observado que as nossas observações, críticas e método de trabalho eram semelhantes.

1.2.2.6. Gestão da sala de aula

A intervenção era sustentada pelas planificações elaboradas, para um período anual, para um período trimestral e para um período semanal. Na elaboração das planificações, para além dos documentos oficiais, a professora cooperante tinha como recurso o manual, que estava ajustado ao programa, em vigor, e às metas curriculares. Para além disso, utilizava como recurso inicial, para uma primeira abordagem a algum conteúdo, imagens e vídeos, visto que a sala tinha equipamentos eletrónicos. Importa referir que, apesar de a turma estar a cumprir as planificações, apresentava um “ligeiro atraso” no ensino da matemática. Numa conversa informal, a professora cooperante esclareceu que as crianças apresentavam dificuldade nesta área, em relação às áreas de estudo do meio e português.

Observei que a professora cooperante se interessava pelo que as crianças queriam conhecer. Por exemplo, na pesquisa dos diferentes táxis pelo mundo, as crianças sugeriam à professora qual o país que gostariam de ver, o mesmo aconteceu com os meios de transporte, quando falavam sobre os meios de transporte terrestres, as imagens que procuravam na internet, eram aquelas que as crianças solicitavam. Aqui era notável a prática de um dos objetivos do plano curricular de turma, relacionado com os interesses das crianças.

Depois desta observação, no percurso de estágio, tentei ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, tal como a professora cooperante fazia, mas com estratégias diferentes. Com o avanço das tecnologias, tinha que pensar em estratégias suficientemente diversificadas para poder captar a atenção das crianças, porque uma das razões para o “burburinho” na sala, podia ser devido à estratégia utilizada pelo profissional de educação.

Relativamente à elaboração das planificações, senti uma evolução. A professora cooperante do 2.º ano, apesar de dar liberdade na escolha das estratégias a utilizar, reunia connosco, estagiárias, todas as semanas para estar informada de tudo, para que pudesse dar a sua opinião.

1.2.2.7. Dimensão ética do desempenho profissional

Desde a minha primeira semana até a última, todas as atividades realizadas foram bem executadas, precisando de alguns reajustes, que necessários conforme as especificidades da turma. Na opinião de Alarcão (1996), a palavra-chave no contexto educativo do século XX é a reflexão, isto porque, o professor tem que refletir acerca das suas práticas para poder adequá-

las ao seu contexto, à sua turma, ao seu grupo de alunos. Segundo a mesma autora, a reflexão é um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo.

A questão da abordagem dos valores em contexto escolar foi algo que eu e a minha colega sentimos necessidade, porque os valores são necessários agora e sempre, para podermos viver bem em sociedade. A necessidade de falar de valores foi derivado à observação dos hábitos sociais e comportamentais do grupo. Numa conversa com a professora cooperante (do 4.º ano), esta referiu que, quer a área das expressões, quer a área de educação para a cidadania era preciso desenvolver trabalho, mas que caso não o quiséssemos realizar não faria mal, mas que deveria constar na planificação. A partir desta conversa fiquei mais elucidativa em torno da temática e do comportamento do grupo. No caso da turma do 2.º ano, este tema surgiu devido ao facto de o grupo não saber ouvir nem respeitar as regras acordadas no início do ano letivo.

Desde o início do período de estágio 4.º ano, através de observação, a primeira conclusão que tirei foi a presença de lacunas em vários conteúdos, a observação de uma turma muito diversificada a nível dificuldades de aprendizagem, a falta de autonomia por parte das crianças e alguns comportamentos inadequados, para com a professora cooperante. Em relação à professora cooperante, observei uma excessiva “monotorização” por parte do manual. Pelo que pudemos discutir, eu e a minha colega de estágio, o manual não é o melhor documento para um professor se guiar, isto porque, os conteúdos não se encontram ordenados, acabando por haver uma repetição de temas ao longo do manual. Após uma conversa informal, a presença de lacunas foi derivado, essencialmente, à professora cooperante querer “despachar” a matéria.

De salientar que, numa conversa informal, a professora disse que a área de estudo do meio é a menos importante, visto que não é avaliada por exame e, de facto, houve um dia em que deparámos com comentários vindos das crianças relativamente a esse mesmo assunto “a professora deixou de dar estudo do meio durante duas semanas”. Ou seja, apesar de a turma ser homogénea e apresentar dificuldades, a professora cooperante dizia para avançarmos porque a matéria tinha que ser dada e que não podia ser dada atenção a todos os casos específicos.

1.2.2.8. Avaliação

No início, a escolha do tipo de instrumento de avaliação era selecionado com dificuldade. Incidia, principalmente, na observação direta, registo fotográfico e grelhas de observação.

Esta dificuldade foi ultrapassada, quando a professora supervisora (Susana Colaço) decidiu reunir o seu grupo de supervisão quando notou que os pares, que supervisionava, apresentavam lacunas no que concerne ao tipo de avaliação a utilizar. Esta sessão foi

essencial, para ter uma perceção do tipo de instrumento que pode ser utilizado para uma determinada atividade. Foi esclarecido que, quer o diário de bordo, que os trabalhos realizados pelos alunos são ótimos instrumentos de avaliação. Para além disso, as conceções prévias dos alunos, antes do desenvolvimento de qualquer atividade são cruciais para poder haver uma comparação das aprendizagens efetuadas, para poder atuar no sentido de melhorar, caso haja presença de lacunas. Não era do meu conhecimento que estes instrumentos podiam ser utilizados como avaliação.

Por exemplo, as professoras de ambas as turmas, mais precisamente na avaliação da leitura, em português, baseavam-se na sua tabela, atribuindo um esquema de cores, dependendo do grau de leitura. Contudo, o que estava a ser avaliado, na minha opinião, não mostra todo o processo envolvente na leitura, entoação, ritmo, entre outros. Por isso mesmo, e depois da sessão com a professora supervisora sobre os instrumentos de avaliação, e após alguma investigação, decidi elaborar a minha própria grelha de observação, tendo por base outras grelhas, selecionando os parâmetros que me pareceram mais adequados para avaliar. Mesmo, na turma do 4.º ano, foi tida uma conversa, ao ponto de perceberem que a leitura não se tratava apenas da atribuição de cores, mas sim de conjunto de parâmetros a avaliar.

A avaliação passou a ser, para além da utilização de um mero instrumento quantitativo, um instrumento que provocava questões e reflexão, por forma a aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem.

Parte II – Prática Investigativa

2.1. Introdução

O Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora define investigar “como a ação de seguir os vestígios ou algo de alguém”. Constitui, também, o meio por excelência que permite adquirir novos conhecimentos encontrando respostas para questões, em casos específicos.

O processo de investigação compreende um conjunto de etapas, sendo uma delas a definição de um problema ou de uma questão de partida. O tema de investigação é um assunto que se deseja provar ou desenvolver e deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida, e neste caso específico, que surja da prática da formação inicial. Tal como afirma Afonso (2005), “a primeira etapa do percurso de construção de um processo de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (p.48).

A minha motivação advém da minha prática, portanto, no que respeita à minha preocupação relativamente à “exigência” da produção escrita de respostas, que a meu ver, têm que ser completas, e não apenas de resposta direta; e do facto de observar a dificuldade, por parte da generalidade das turmas, na produção de texto. Acrescento a minha expectativa profissional, uma vez que, e de acordo com o relatório das provas de aferição do ano letivo 2011/2012, “A escrita é o domínio que apresenta resultados mais baixos, considerando a análise do número de respostas corretas - 80% dos alunos obteve até um máximo de seis respostas (totalmente corretas, num total de 12 itens)” (p.10), e expectativa pessoal, na medida em que tenho familiares a estudar no 1.º Ciclo.

Além do mais, desde criança que sempre tive uma grande curiosidade pela área da educação e muitas vezes “construía a minha sala de aula” em casa, em que os alunos eram os meus irmãos. Lembro-me que me baseava na imitação, acabando por imitar as ações da minha professora, colocava os meus irmãos a fazer listas intermináveis pelo mau comportamento. Pude, também, vivenciar estes momentos na prática do contexto 1.º Ciclo, em que a professora cooperante, “castigava” alguns alunos com a escrita de frases repetitivas ou com redações, com temáticas escolhidas pela própria no momento. Com o passar dos anos, principalmente com a prática supervisionada, apercebi-me de que esse tipo de estratégia não era a mais adequada. Algumas pesquisas realizadas por Kroll (1981), referenciado por Serafini (1995), mostraram que a vontade que a criança tem de escrever é maior do que a sua vontade de ler. Todavia, é a escola com os seus métodos pouco estimulantes, que acaba com o entusiasmo e com o prazer de escrever. Ou seja, “o castigo” da escrita de extensivas listas e de redações desvinculadas não despertam o aluno para uma escrita efetiva, partindo de um título dado pelo professor ou sugerido pelo manual o que já causa aversão, visto que a escolha não foi do interesse do discente.

Para além do tema escolhido englobar um ponto de partida “ramificado” - a dimensão profissional e pessoal -, considero que também é pertinente, isto é, atual e do interesse geral,

pois as crianças são “a geração de amanhã”. Exatamente por isso, é necessário despertar a escrita nos alunos como um processo em que existe empenho e não como uma tarefa simples, de “colocar tudo o que lhes vem à mente”.

Pretendo, então, averiguar a (des)articulação entre os documentos que regulam a prática pedagógica – Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) (2009); Metas Curriculares de Português (MCP) (2012) - e a avaliação externa – Teste Intermédio de Português – 2º ano; Prova de Final do 1º Ciclo de Português – 4º ano, no 1.º Ciclo, no que refere à escrita.

É, assim, fundamental indicar os objetivos definidos para esta investigação:

- i. Analisar o Programa de Português (2009) no que concerne à escrita;
- ii. Analisar as Metas Curriculares de Português (2012) no que concerne à escrita;
- iii. Analisar o Teste Intermédio de Português, do 2.º ano, (anos letivos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014) no que reporta do caderno 2 – dimensão compositiva;
- iv. Analisar a Prova Final do 1.º Ciclo de Português, do 4.º ano, (anos letivos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014) no que reporta do caderno 2 – dimensão compositiva;
- v. Conhecer diferentes tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, formativa, sumativa, interna e externa, com enfoque nas últimas, que é o que consideramos relevante para esta investigação.
- vi. Implementar atividades pertinentes, no decorrer das diferentes práticas, para conhecer e poder contribuir, posteriormente, para o desenvolvimento/ melhoria do desempenho dos alunos na competência escrita, mais precisamente, nas diferentes fases de uma produção textual.

2.2. Enquadramento Teórico

Atualmente, a escola tem a preocupação de procurar soluções e repostas para as exigências e mudanças da sociedade. Por isso mesmo, surge a questão sobre a apropriação e a pertinência dos documentos orientadores do trabalho do professor, face ao que é pretendido que os alunos adquiram, ou seja, ao que lhes são exigidos.

2.2.1. Os documentos orientadores da prática

Os documentos orientadores da prática que dizem respeito à área do português e são o PPEB, homologado em março de 2009, e as MCP, implementadas em dezembro de 2012. Estas constituem-se, segundo o Ministério da Educação “...como documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades

gerais a desenvolver”². Também menciona que estes documentos visam promover o sucesso educativo dos alunos e por isso mesmo, devem ser utilizados articuladamente.

Quanto ao PPEB (2009), este surgiu por necessidade de reformular o currículo, “face à fragilidade dos desempenhos que os nossos alunos têm revelado, em particular a nível da leitura e da escrita” (Teixeira e Santos, 2011, p.13). É um documento de trabalho claro e sintético. Estrutura-se em função de uma matriz comum aos três ciclos. Aprofunda conhecimentos sobre cada uma das cinco competências linguístico-comunicativas, compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. Esses conhecimentos são apresentados sob a forma de descritores de desempenho, ou seja, centralizando-se nas aprendizagens que os alunos devem fazer. No que toca à definição de conteúdos, nos dois primeiros anos de escolaridade são apresentados e tratados como um todo, assim como os 3.º e 4.º anos.

Relativamente às Metas, estas encontram-se organizadas em quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, apresentando objetivos e descritores de desempenho para cada ano de escolaridade. Segundo os autores das MCP (2012), estas são constituídas como um documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa. Para além disso, os mesmos autores referem que a estrutura base das metas é a estrutura do PPEB (2009), bem como se centram no que o Programa considera essencial para os alunos aprenderem. Este documento encontra-se organizado por anos de escolaridade, ao contrário do documento anterior, isto devido a uma clarificação dos conteúdos de aprendizagem em cada ano. Quanto ao domínio Oralidade definido nas metas, contempla a Compreensão Oral e a Expressão Oral que se encontra no PPEB (2009), a junção num só domínio reforça a interdependência entre Compreensão e Expressão. Relativamente ao domínio Leitura e Escrita surgem associadas, apesar de “terem funções diferentes, elas apoiam-se, ou seja, a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita influenciam-se reciprocamente”. O Conhecimento Explícito da Língua foi substituído, nas metas, pelo domínio da Gramática, isto porque é a designação internacionalmente conhecida e utilizada por alunos, pais e professores. Posto isto, e segundo o Ministério da Educação, as MCP (2012) incidem “objetivamente nos desempenhos que contribuirão para uma maior eficácia do ensino em Portugal”.

Pessoalmente, a consulta ao PPEB (2009) parece-me ser mais facilitadora para um docente, visto que se encontra disposta em tabela. Para além disso, dispõe de exemplos de atividades para os docentes, o que é uma mais-valia para os profissionais da educação.

² <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas> (consultado no dia 15 de março de 2013).

Resumindo e comparando, “o Programa é um documento que se situa ao nível da formulação de princípios sobre os processos de ensino e de aprendizagem. As Metas situam-se noutra plano, o da ação, aqui e agora” (in público³, 3 de agosto de 2012).

2.2.2. A escrita

No sistema escolar, principalmente, é muito importante saber escrever, isto porque os alunos são avaliados, sobretudo, com base na realização de testes e de trabalhos. Contudo, estes têm vindo a dar provas de alguma fragilidade nesta área. Segundo Carvalho (2003), a escrita é considerada um dos principais fatores de sucesso ou insucesso escolar, isto porque em alguns casos, não existe falta de conhecimento, mas falta de capacidade de verbalizar, por escrito, o pensamento.

Desde cedo, as crianças têm contacto com diferentes suportes escritos, sem saber que função têm. Segundo as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, a escrita faz parte do quotidiano familiar da maioria das crianças, e é assim que têm conhecimento do suporte escrito, da sua utilização e função, sendo que à-posteriori dão continuidade a estas experiências quando ingressam no Jardim. Cabe ao professor criar ambientes ricos em oportunidades de escrita, promovendo o seu contacto e exploração, acabando por incentivar e fomentar um maior conhecimento e desenvolvimento desta competência. O conhecimento das letras, idealizado ainda no pré-escolar, é um elemento facilitador no processo de aprendizagem quando as crianças ingressam no 1.º ano.

Normalmente, a iniciação à escrita de textos constitui, para muitos, tarefas de cópia e de ditado e na construção de frases. Escrever consiste, nesta perspetiva, em produzir um conjunto de frases simples, ortograficamente corretas (Niza, Segura & Mota, 2011).

Desenvolver a competência escrita não é tarefa fácil. É assumida como um fator indispensável à sociedade, ao sucesso escolar e à cidadania. Por isso, é da responsabilidade do professor, na escola, criar situações em que todas essas etapas sejam contempladas. É importante que as estratégias sejam diversificadas e eficazes, bem como o modo como é desencadeado e os recursos a utilizar. Cabe ao professor, para além do uso do manual, buscar outros suportes escritos como revistas, jornais, outros livros, pois estes apresentam diversos géneros textuais, o que possibilita a reflexão do aluno, contribuindo para uma aprendizagem efetiva.

Com o avanço da educação e das tecnologias estamos perante uma situação em que as crianças apresentam um maior número de dificuldades a nível escolar, sobretudo na competência da escrita, como foi referido anteriormente nos dados do relatório nacional das provas de aferição. Segundo Carvalho, referido por Teixeira, Novo e Neves (2011), o processo

³ <http://www.publico.pt/> (site consultado no dia 3 de agosto de 2012)

de ensino e aprendizagem da escrita tem sido alvo de investigação devido à consciencialização das dificuldades manifestadas quer pelos alunos quer pelos professores.

O tempo disponível para a escrita de um texto é, em geral, muito limitado, principalmente quando é solicitado em sala de aula. São poucas as horas que os alunos têm à disposição para pensar, escrever e passar o texto a limpo. Contudo, por forma a simplificar o processo de escrita, é importante que sejam introduzidos e rotinizados em sala de aula, através da repetição de tarefas, para que os alunos consigam interiorizar procedimentos e que os incorporem na realização de novas tarefas (Carvalho, 2003). Serafini (1995) propõe, por exemplo, uma lista com tempo necessário para a elaboração do texto: cinco minutos de planeamento; vinte minutos de seleção e organização das ideias; uma hora e vinte minutos de desenvolvimento do texto; trinta minutos de releitura e correção; trinta e cinco minutos de cópia; e dez minutos de releitura do texto final.

São vários os autores que consideram a abordagem à escrita como um processo (Barbeiro e Pereira, 2007; Guerra, 2007; PPEB, 2009). O ensino–aprendizagem da escrita é, dito por Fonseca (1994, citado por Carvalho, 2001), um percurso difícil e longo que exige um plano específico e um treino intencional, progressivo e faseado. Os métodos sugeridos pelos diferentes autores que se debruçam sobre o processo de escrita parecem tomar este princípio em consideração e apesar de apresentarem ligeiras variações nos modelos e nas abordagens que propõem, na terminologia que usam e nas sistematizações que concebem, parecem partilhar a mesma visão sobre este processo e os principais subprocessos e fases. Do ponto de vista estrutural, parece existir também um consenso quanto à definição de três etapas fundamentais no desenrolar do processo, denominados como subprocessos: a planificação, a textualização e a revisão, mencionados inicialmente no modelo de Flower e Hayes (modelo orientador de todos os outros que o seguiram).

O texto deve ser abordado segundo uma conceção processual, interessando as operações necessárias para a produção do texto e o seu produto final. De acordo com o PPEB (2009) “entende-se por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como nos processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)” (p. 16).

A brochura do Plano Nacional de Ensino de Português (PNEP) – O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual, da autoria de Barbeiro & Pereira (2007), mostra que “a escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (p. 15). Para além disso, os mesmos autores consideram o processo de escrita complexo por este mobilizar um leque de componentes para

formular expressões linguísticas figurantes no texto, sendo condicionado por uma variedade de fatores cognitivos, emocionais e sociais, isto quando há convivência entre a sociedade.

Os autores desta brochura (2007) fazem referência às três componentes para a elaboração da escrita de um texto, a planificação, a textualização e a revisão, sendo que a primeira, está envolvida com a elaboração de um plano e geração de ideias, a segunda corresponde à redação do texto segundo o plano previamente elaborado, selecionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente, e a última, rever o texto com o objetivo de melhorar o mesmo. Contudo, esta atividade de produção de textos não é linear e pode acontecer em momentos distintos.

A planificação é definida como o estabelecimento de objetivos para a ativação e seleção de conteúdos de forma a organizar informação; da textualização à redação, propriamente dita, e à revisão ligada ao processo de “leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro e Pereira, 2007; p.19). Carvalho (1999) é da opinião que a primeira componente, planificar, contempla as estruturas próprias do género, gerar e organizar as ideias/conteúdos, adaptá-los a um recetor; a redação é a componente que mais absorve o aluno visto que está a colocar em prática o processo anterior, e não só; e por fim, a revisão que consiste na correção dos erros de estrutura e os de natureza ortográfica.

Apesar de a planificação estar definida por vários autores, como uma fase do processo de escrita, acontece que os alunos assim que recebem o tema começam logo no rascunho do texto, centrando-se na tarefa da redação. Caso não exista indicação, a planificação não é realizada. Além disso, depois de concluída a redação do texto, é praticamente dada como concluída a tarefa, não havendo frequentemente qualquer revisão do mesmo (Carvalho, 2001). Em geral, os rascunhos das redações contêm mínimas correções e pouco se diferenciam dos textos passados a limpo. Isto acontece porque a revisão feita pelos alunos é rápida e pouco crítica.

Um exemplo de ajustamento do processo de escrita é o de Serafini (1995), definido pela mesma como método operativo. Segundo a autora, a vantagem deste método é o facto de trabalhar as operações necessárias para a realização de determinada tarefa - a produção do texto. Baseia-se também em três fases, a fase preparatória, a fase de planeamento e a fase de revisão, em que a primeira compreende a seleção de informações, organização do material e elaboração do roteiro; a segunda diz respeito ao desenvolvimento do texto; e a última fase compreende a revisão da forma e do conteúdo do texto com o objetivo de alcançar a legibilidade do texto.

Para além de achar o método operativo essencial para a escrita de um texto, a proposta de Serafini julga o tema como fundamental para um bom entendimento e desenvolvimento de um texto. O tema é a propriedade básica de um texto, a essência sem o qual o texto não tem sentido. Por isso mesmo, o primeiro passo da planificação é a escolha do tema, uma vez que

ele será o suporte para a produção das ideias, e de preferência, do interesse do aluno. A temática deve ser democrática e não apenas decisão do professor, como acontece na maior parte das vezes. A melhor estratégia para que ambos participem na escolha (professor/aluno), é o professor apresentar uma série de temas selecionados previamente, que queira que sejam tratados, e deixar os alunos escolherem. Outra estratégia é a solicitação, aos alunos, de temas com que gostassem de trabalhar e escrevê-los no quadro para serem escolhidos.

Após a definição do tema é fundamental explorá-lo, verificando o que os alunos já conhecem sobre determinado assunto e por meio dele, elaborar um esquema do assunto geral do texto. Ainda antes do desenvolvimento do tema, Serafini (1995) sugere a produção de um conjunto de ideias, reforçando dessa forma, a teoria de Kintsch e Van Dijk (referidos pela autora) sobre o processo de criação das ideias. Para estes dois autores, a produção de ideias é um processo em que os alunos ativam os conhecimentos armazenados na memória semântica.

Primeiramente, é feita a exploração do tema por grupos associativos, idênticos ao brainstorming, seguindo a organização das ideias por meio de um mapa. Este é tomado como uma estratégia para o ensino da produção textual escrito, visto que propicia o envolvimento do aluno no processo de criação, seleção de ideias e na organização dessas ideias por meio de associações. Após esta fase de organização, é importante que os alunos façam uma pesquisa sobre o tema, de preferência em diferentes suportes, jornais, revistas, internet. Serafini (1995) é da opinião de que o aluno necessita de ser preparado para desenvolver o assunto/tema da sua redação.

Outro aspeto que Serafini considera essencial, é para quem vai escrever, ou seja, o leitor, de forma a adequar a sua escrita, ou seja, o aluno tem de saber que não se produz um ofício da mesma forma que se produz um bilhete, que não se dirige a um professor da mesma maneira que se dirige a uma colega. Para além disso, o objetivo do texto é considerado de extrema importância visto que este será decisivo para a avaliação, e não só. Não esquecendo da tipologia textual, que faz parte da escrita, pois cada tipo de texto exige uma determinada estrutura.

Surge depois a produção gráfica (roteiro) do resumo do texto, por meio de um mapa. O roteiro, conhecido também pela componente da textualização, é uma hipótese de trabalho que não impede que surjam novas ideias que podem e devem ser incluídas. O título deve ser escolhido depois da produção do texto.

Por fim, é feita a revisão que na prática, normalmente, não é realizada nem pelos professores nem pelos alunos, sendo confundida pelos primeiros, com a avaliação. A revisão deve ser concebida como o momento de ler e reler o texto de forma crítica, não focando a atenção apenas nos erros ortográficos. Quanto à pontuação, tem a função de subdividir o texto de modo a facilitar a sua compreensão. É necessário que esta fase seja realizada mais de uma

vez. O ideal, segundo Serafini (1995) é que depois da primeira revisão, seja feita nova revisão após passar um tempo. Normalmente, esta fase é desenvolvida pelo próprio autor do texto, todavia, os comentários e críticas dos outros podem ser eficazes.

Antes da interferência do professor na revisão, o aluno deve ser encorajado a rever a forma e o conteúdo do texto com o objetivo de reescrever o texto. O professor pode ajudar, fornecendo atividades que o auxiliem. Nesta fase do processo, é importante que o aluno tenha a percepção de que a apresentação do texto também faz parte, isto para que o leitor compreenda o seu texto e tenha vontade de o ler.

Posteriormente, o texto é corrigido pelo professor e é dada a avaliação do mesmo, sendo que a primeira atividade, a correção, normalmente não é concretizada devido à falta de tempo em contexto sala de aula. Apesar de a complexidade que a correção de um texto implica, na prática, a correção e a avaliação são desenvolvidas ao mesmo tempo. Para além dos erros ortográficos e sintáticos, o professor deve considerar outros elementos para correção, nomeadamente, os objetivos estabelecidos inicialmente. É necessário ter atenção aos diferentes tipos de erros, tendo em conta a idade do aluno, a sua experiência e a sua formação. Posto isto, Amor (1993, citado por Carvalho, 2003) afirma que “o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita”.

Para além do processo de escrita, referido anteriormente, quer o PPEB (2009), quer a Brochura do PNEP (2007) fazem referência à aprendizagem da escrita como o desenvolvimento de três competências: a competência gráfica, relativa ao desenho das letras, a competência ortográfica, relativa ao domínio das convenções da escrita, e a competência compositiva, relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto coerente e coeso. Por ser complexa, “a aprendizagem e desenvolvimento desta competência exige ao aluno a consciencialização de mecanismos cognitivos e linguísticos e de uma prática intensiva que permita a efetiva aquisição das suas técnicas” (Teixeira, Novo e Neves, 2011; p.241).

Embora os programas consagrem relevância à escrita, eles próprios parecem conter lacunas a nível dos objetivos que propõem. Normalmente, não é tomada em consideração a evolução, nem do ponto de vista cognitivo nem do ponto de vista da capacidade de escrever (Carvalho, 2001). Quer os programas, quer os manuais apresentam na sua generalidade uma abordagem centrada no produto e não no processo de escrita.

É conhecido que, para uma boa construção de textos é necessário obedecer a um conjunto de regras, que desde cedo devem ser promovidas e aplicadas nas escolas, fazendo com que seja feita a ativação de um número importante de conhecimentos e de processos. Mas será que os documentos têm objetivos que contemplem estas várias etapas? E caso tenham, será que estão adequados aos respetivos anos letivos?

2.2.3. A avaliação

A avaliação é um termo cada vez mais utilizado na nossa sociedade. Tudo o que é realizado em contexto escolar é suscetível de ser avaliado.

São várias as opiniões relativas ao que é a avaliação e em que consiste. Teixeira e Santos (2011), citando Roldão (2003), consideram a avaliação como um conjunto organizado de processos que para além do acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, incorporam a verificação da sua consecução. Segundo Viana (2009), a avaliação é uma componente essencial do processo de ensino, e o seu objetivo é o de fornecer ao professor informações que fundamentem decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir. Para Leite e Fernandes (2002), a avaliação como resultado quantitativo já foi ultrapassada, sendo que, nos dias de hoje a avaliação consiste em controlar a aquisição de conhecimentos por parte do aluno. A avaliação é, de facto, vista em foco da aprendizagem dos alunos, sendo aplicada de formas distintas, como facilitadora e reguladora de aprendizagens, não apenas como “fiscalizadora”, como refere Viana (2009).

Na opinião de Valadares e Graça (1999) a avaliação é um processo complexo, cognitivo, instrumental e axiológico, porque quando se avalia, para além de recolher informação, é essencial a sua interpretação, exercendo uma ação crítica, para posteriormente tomar decisões. Estes autores ainda fazem referência às várias modalidades de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa, sendo que, cada uma delas tem uma função específica.

Pacheco (1994) define avaliação diagnóstica, como aquela avaliação inicial do ano letivo, que consiste no levantamento de conhecimentos prévios dos alunos; a avaliação formativa é determinante em termos qualitativos, para o progresso e aprendizagem de forma a dar feedback para a sua regulação; a avaliação sumativa está ligada à medição e classificação, ou seja, a um balanço final. Estas três modalidades dizem respeito ao processo de avaliação, sendo todos eles essenciais para uma perceção do tipo de aprendizagem estabelecida para os alunos.

Segundo o portal da avaliação⁴, a avaliação diagnóstica é o tipo de avaliação realizada no início de um processo de aprendizagem com o objetivo de obter informação sobre os conhecimentos dos alunos com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas. Tem uma importante característica, a prevenção, já que ao “conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo, é possível prever as suas reais necessidades”.

A avaliação formativa, segundo este portal, tem o seu foco no processo ensino-aprendizagem, ou seja, está incorporada no ato de ensinar. Esta pretende melhorar o processo mediante o uso de informações levantadas por meio da ação avaliativa. Semelhante à avaliação diagnóstica, a avaliação formativa procura detetar as dificuldades dos alunos a fim de

⁴ <http://www.portalavaliacao.caedufif.net/> (site consultado a 29 de outubro de 2014)

corrigi-las. Os resultados desta avaliação servirão para planear e ajustar as práticas pedagógicas com o intuito de aprimorar as aprendizagens dos alunos.

A avaliação sumativa é o tipo de avaliação que ocorre no fim do processo educativo com o objetivo de fazer um balanço somatório de uma ou várias sequências do trabalho de formação. Esta modalidade avaliativa tem a capacidade de informar situar e classificar o aluno.

Apesar de a importância do processo de avaliação, é complicado para o professor conseguir acompanhar todos os alunos, visto que, os docentes estão perante a necessidade de cumprir o programa curricular, sujeito a exame nacional, ficando este tipo de avaliação aquém do que é suposto ser. Quanto ao tipo de avaliação que é utilizada no exame nacional, está assente na avaliação sumativa, ou seja, relacionada com a classificação final.

Segundo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) ⁵, ocorrem dois processos de avaliação, no âmbito escolar, a avaliação interna e a avaliação externa. A primeira está relacionada com a avaliação realizada pelo professor, voltada para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem. “A avaliação interna acontece intencional e sistematicamente e o professor pode recorrer a diferentes instrumentos avaliativos”. Para além disso, é a partir desta avaliação que o professor tem conhecimento de como o processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido na sala de aula, refletindo desta forma o seu próprio trabalho. A avaliação externa, ainda segundo o CAEd, é o que avalia o desempenho dos estudantes, pela escola ou pelo sistema.

A avaliação externa é um instrumento de controlo do Estado sobre a educação. Segundo Afonso (2001), o papel regulador do Estado tem por base os exames nacionais, por permitirem que se tenha uma maior vigilância sobre a educação oferecida pelos sistemas de ensino. Segundo Azevedo (2006), a avaliação externa é uma forma de garantir a qualidade de ensino e da aprendizagem no interior da escola. Os resultados desta avaliação provocam algumas tensões e competitividade entre os sistemas de ensino e as escolas de um mesmo sistema.

Tendo em conta a avaliação externa como instrumento, são implementados alguns objetivos, conforme é indicado pela Inspeção Geral da Educação e Ciência no relatório de avaliação externa das escolas (2011-2012):

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (p. 8)

Esta avaliação, de facto, parece ter impacto na qualidade das escolas, mas será que a avaliação é realizada de forma articulada com os documentos orientadores? Ao longo desta

⁵ <http://www.portalavaliacao.caedufif.net/> (site consultado a 29 de outubro de 2014)

investigação, será respondida a essa questão, pois “só podemos avaliar o que tiver sido ensinado” (Viana, 2009).

2.3. Aspetos Metodológicos

Após a escolha do tema, a reformulação dos respetivos objetivos e a revisão de literatura, surge então, e considerado por Afonso (2005), a fase do trabalho de campo que implica a descrição da operacionalização da estratégia da investigação adotada, envolvendo a justificação e a caracterização do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, do dispositivo e do procedimento. Sousa e Baptista (2011) refere-se à revisão literária como modelo de análise, no qual é fundamental encetar o processo de seleção do enquadramento teórico relevante para a investigação em curso.

Assim sendo, a estratégia de investigação utilizada nesta investigação, é do tipo “estudo de caso”. Bassey (1999, cit. Afonso, 2005) define:

Um estudo caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e a verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (p. 71).

Mais especificamente, um estudo caso “estuda” o que é particular, específico e único. Ou seja, de acordo com Ponte (2006), um estudo caso é uma investigação que se inclina sobre uma situação específica única ou especial, contribuindo para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, será realizada tendo em conta a pesquisa arquivística, que consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder a questões de investigação (Afonso, 2005). Uma das vantagens desta técnica reside no facto de poder ser utilizada como metodologia não interferente, ou seja, os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha direta.

Sousa e Baptista (2005) são da opinião que, a observação é um tipo de recolha de dados, útil e fidedigna, uma vez que a informação obtida é feita através de opiniões e pontos de vista, do próprio investigador. Ou seja, as observações realizadas ao longo da prática supervisionada foram fundamentais para a interpretação dos resultados obtidos.

2.4. Recolha e análise de dados

Tomo como ponto de partida a análise dos documentos orientadores da prática em vigor, no que concerne à escrita. Primeiramente é apresentada a análise e comparação dos dois documentos em vigor, depois dos testes intermédios do 2.º ano de escolaridade e das provas finais do 1.º C. do Ensino Básico. Esta última análise, dos testes intermédios do 2.º ano, será feita, inicialmente, individualmente e só depois será feita uma comparação entre os dois testes. Isto acontece devido aos programas em vigor nos anos 2012 e 2013 não serem os mesmos, em 2012 encontrava-se implementado o PPEB (2009) e em 2013 estava em vigor, não só o PPEB (2009), bem como as metas curriculares (2012). O mesmo acontece com o 4.º ano, será feita a análise da prova de aferição de 4.º ano de 2012, designado agora por prova final do 1.º ciclo, e a análise da prova de 2013.

2.4.1. Análise dos documentos orientadores da prática

Relativamente à análise do PPEB (2009) e das Metas Curriculares de Português (2012), no que diz respeito à escrita, foi possível observar que, apesar destes dois documentos se encontrarem em vigor (à data da realização deste estudo), quer a estrutura, quer os objetivos não são os mesmos, tendo dificultado tanto a análise como a comparação entre ambos.

	Planificação	Textualização	Revisão
Programa de Português do Ensino Básico (2009) 1.º e 2.º ano de escolaridade	Planificar pequenos textos em colaboração com o professor: -Organizar a informação; -Pesquisar mais informação.	Redigir textos: -De acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor; -Respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; -Evitando repetições.	Rever os textos, com apoio do professor: -Identifica erros; -Acrescentar, apagar, substituir a informação; -Reescrever o texto; -Expandir o texto; Cuidar da apresentação final dos textos.
Metas Curriculares (2012) 2.º ano de escolaridade	17. Planifica a escrita de textos 1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.	18. Redigir corretamente 1. Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. 2. Utilizar, com coerência, os tempos verbais. 3. Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes. 4. Cuidar da apresentação final do texto.	
Programa de Português do Ensino Básico (2009) 3.º e 4.º ano de	Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos: -Recolher a informação em	Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão	Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: -Identificar erros; -Acrescentar, apagar, substituir; -Condensar, reordenar,

escolaridade	diferentes suportes; -Organizar a informação.	e coerência adequados).	reconfigurar; -Reescrever o texto. Cuidar da apresentação final dos textos.
Metas Curriculares (2012) 3.º ano de escolaridade	14. Planificar a escrita de textos 1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.	15. Redigir corretamente 1. Utilizar uma caligrafia legível; 2. Usar vocabulário adequado; 3. Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos.	20. Rever textos escritos 1. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas; 2. Verificar a adequação do vocabulário usado; 3. Identificar e corrigir os erros ortográficos que o texto contenha.
Metas Curriculares (2012) 4.º ano de escolaridade	15. Planificar a escrita de textos 1.Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.	16. Redigir corretamente 1. Utilizar uma caligrafia legível. 2. Escrever com correção ortográfica e de pontuação. 3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto. 4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos. 5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conetores discursivos.	22. Rever textos escritos 1. Verificar se o texto respeita o tema proposto. 2. Verificar se o texto obedece à tipologia indicada. 3. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas. 4. Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias. 5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias. 6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.

Quadro 1 - Análise do Programa de Português (2009) e das Metas Curriculares de Português (2012).

No momento da planificação, até ao 2.º ano de escolaridade, o tema do texto deve ser algo do interesse do aluno e para além disso, uma escolha democrática, e não imposta somente pelo professor, tal como indica nas MCP (2012) para o 2.º ano de escolaridade. Além disso, segundo o modelo de Serafini, após a escolha do tema, é necessária a produção das ideias, a exploração do tema em grupos, a organização dessas ideias e ainda a realização de uma pesquisa sobre o respetivo tema em diferentes suportes. Mais uma vez, os descritores de desempenho nas MCP (2012) parecem não ser suficientes para este momento, visto que só têm como objetivo a formulação de ideias, ao contrário do PPEB (2009), que se encontra mais completo. Outro aspeto que ressalta à vista nas Metas é a proposta para a escrita de um texto informativo, enquanto que no Programa de Português a proposta é para a escrita de qualquer tipo de texto. Nas Orientações Curriculares é referido que a criança desde cedo deve estar em

contacto com suportes escritos distintos, contudo, as Metas parecem restringir-se apenas ao texto informativo.

Quanto à fase da redação, de acordo com as indicações de alguns autores (PPEB, 2009; Barbeiro & Pereira, 2007; Carvalho, 1999; e Serafini, 1995), esta é considerada como a fase da escrita do rascunho do texto tendo em conta a respetiva estrutura, a concordância entre as frases e a pontuação correta. Enquanto o PPEB (2009) apresenta as características referidas anteriormente, incluindo a não repetição de palavras, as Metas (2012) acham importante que os alunos saibam redigir corretamente respeitando a concordância entre o sujeito e o verbo, a coerência entre os verbos e a utilização de sinónimos e pronomes ao invés da repetição de nomes. Pessoalmente, como futura profissional e como praticante inicial na área da educação, sinto-me confusa pela maneira como os objetivos das Metas (2012) são apresentados, isto porque, para ensinar aos alunos a redigirem, e devido à variedade textual, as metas não referem a estrutura do texto como algo essencial. As metas ainda preveem que para o momento da produção escrita a apresentação do texto escrito. Todavia, após leituras de vários autores, foi verificado que o cuidado da apresentação final do texto está integrada no momento da revisão, visto que é depois da releitura e correção, que este é passado a limpo. Este cuidado estético ajuda ao leitor a ter uma boa leitura. (Serafini (1995), Barbeiro e Pereira (2007) e o PPEB (2009)).

A última fase do processo de escrita, a revisão, segundo as Metas (2012), parece não ser de grande importância, visto que não é previsto as crianças, até ao segundo ano de escolaridade, serem capazes de fazer a correção de um texto escrito por elas próprias. Quanto ao Programa (2009), este foca a revisão com o professor, o que é natural nestes primeiros anos de escolaridade. Apesar de o adulto se encontrar por perto, o aluno tem que ser capaz de identificar erros, acrescentar, apagar, substituir informação, reescrever e expandir o texto e cuidar da apresentação final do texto. Mais uma vez, nota-se a ausência de articulação entre estes dois documentos.

Até ao 4.º ano de escolaridade, o Programa (2009) aumenta o grau de complexidade dos objetivos para o momento da planificação. A criança recolhe informação em diferentes suportes e organiza a informação, focando-se no destinatário, no tipo de texto e nos conteúdos. As Metas (2012) têm como objetivo a alcançar pelas crianças, o registo das ideias relacionadas com o tema, a organização e a hierarquização, focando-se apenas na escrita de textos. O Programa (2009), mais uma vez, demonstra mais exigência (e rigor) nos objetivos que as crianças devem atingir.

A fase da redação, no Programa (2009), é marcada pela escrita de texto, tendo em conta o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas, gráficas e de pontuação, criando um texto coeso e com coerência adequados. As Metas (2012) preveem a escrita de textos, utilizando caligrafia legível, o uso de vocabulário adequado e específico dos

temas tratados, amplificar o texto através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos, escrever com correção ortográfica e pontuação, escrever frases completas respeitando as relações de concordância e a escrita de textos utilizando mecanismos de coesão e coerência. Ou seja, são várias as indicações das Metas (2012), contudo parecem não ser suficientes nem demonstram coerência com o processo de escrita, visto que em momento algum relacionam a fase da redação com a fase da planificação, realizada anteriormente, bem como não falam de um estrutura específica para os diferentes textos, ou seja, de acordo com este objetivos, qualquer texto tem sempre a mesma estrutura. Para além disso, é ainda referido que neste momento da escrita, o aluno deve escrever com correção ortográfica e pontuação - pergunto-me para que serve o momento da correção. Apesar de a caligrafia legível ser essencial para o processo de escrita, parece-me que esses pormenores poderão ser corrigidos na fase da correção, quando o aluno tem a possibilidade de reler o seu texto, acrescentar e ampliar e reescrever.

Por fim, no momento da revisão, o Programa (2009) pretende que os alunos sejam capazes de rever textos, tendo em conta o aperfeiçoamento. Ao contrário do que acontecia até ao 2.º ano de escolaridade, o aluno realiza esta tarefa sozinho, identifica os erros, acrescenta, apaga, substitui, condensa, reordena, reconfigura, reescreve o texto e tem cuidado com a apresentação final dos textos. De acordo com as Metas (2012), o aluno deve ser capaz de rever o texto escrito, verificar se o texto apresenta as ideias previamente definidas (coisa que não acontecia no momento da redação), verificar a adequação do vocabulário usado, identificar e corrigir os erros ortográficos, verificar se o texto obedece à tipologia indicada (ou seja, nesta última fase, se o aluno não tiver obedecido à estrutura do tipo de texto, terá que voltar a redigir o texto de início); verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos e proceder às correções necessárias, identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação. No meu entender, há várias lacunas ao longo das indicações nas Metas (2012), pois ora falam de textos, ora falam de frases, no momento da redação mencionam caligrafia legível, no entanto, no momento da revisão nem falam da caligrafia, muito menos da apresentação. Para além disso, referem apenas no momento da revisão, ou seja, no último momento deste processo de escrita, sobre obedecer à estrutura do tipo de texto.

Ou seja, o processo de escrita encontra-se completo para o 2.º ano de escolaridade no PPEB (2009), enquanto para o mesmo ano de escolaridade, a revisão não está presente, nas Metas Curriculares (2012). Quanto ao 4.º ano de escolaridade, o processo encontra-se completo em ambos os documentos. Importa referir que, nas Metas Curriculares (2012), a revisão aparece pela primeira vez no 3.º ano de escolaridade, havendo uma ausência desta fase nos anos anteriores, o que pode potenciar lacunas na aprendizagem dos alunos na competência escrita.

2.4.2. Análise do teste intermédio do 2.º ano de escolaridade e da prova final do 1.º C. do Ensino Básico, realizadas em 2012

2.4.2.1. Teste intermédio de Língua Portuguesa, do 2.º ano de escolaridade

Na parte compositiva do teste intermédio, presente no caderno 2, é pedida a elaboração de uma história com duas personagens pré-definidas, a gaivota e a tartaruga. É disponibilizado o plano da história (Figura 1), mais precisamente, de um texto narrativo, com o objetivo de o aluno preencher os espaços em branco com os elementos principais da “sua história”.

PLANO DA HISTÓRIA		
Personagens <ul style="list-style-type: none">• gaivota• tartaruga	Onde <ul style="list-style-type: none">• _____	Quando <ul style="list-style-type: none">• _____
Início da história _____		
O que aconteceu _____ _____		
Fim da história _____		

Figura 1 - Plano da história, disponibilizado no teste intermédio de língua portuguesa, do 2.º ano de escolaridade em 2012.

Depois, é solicitada a escrita da história, em rascunho, de acordo com o plano anterior, representando dessa forma, a textualização. Após a elaboração desse rascunho, é pedido que o aluno sublinhe oito palavras, que de acordo com ele, estejam corretamente escritas. Este exercício serve como forma inicial de revisão, com o objetivo do aluno tomar consciência do que está certo ou errado, de acordo com os conhecimentos dele.

Por fim, como forma de revisão final, é apresentada uma lista de itens (Figura 2) para o aluno verificar no seu texto, os parâmetros essenciais para uma boa construção de texto e leitura coerente do mesmo. É indicado que o aluno faça a leitura do seu texto, com o objetivo de melhorá-lo e passá-lo a limpo.

Verifica se cumpriste cada um dos aspetos abaixo indicados no texto que escreveste.		
Assinala com X ou SIM ou NÃO.		
	SIM	NÃO
• Deste um título adequado à tua história?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escreveste um texto de acordo com o plano?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Contaste o que aconteceu na história?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Deste um final à tua história?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Começaste as frases com letra maiúscula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Evitaste repetições de palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Utilizaste corretamente os sinais de pontuação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Fizeste os parágrafos necessários?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escreveste corretamente as palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 2 - Forma de revisão dos alunos, disponibilizado no teste intermédio de língua portuguesa, do 2.º ano de escolaridade em 2012.

No geral, este teste intermédio contempla todo o processo de escrita, tendo, assim, em conta o programa em vigor, PPEB (2009). Para a elaboração da planificação era pedido o preenchimento do plano da história - aspeto que é contemplado pelo Programa, quando é referido que este momento deve ser realizado em conjunto com o professor; mas como se trata de uma avaliação externa, a ajuda está presente na disposição da estrutura do tipo de texto. A textualização encontra-se visível quando solicitado o primeiro rascunho, tendo em conta a estrutura “preenchida” anteriormente. A revisão aparece na solicitação para sublinhar oito palavras corretamente escritas, de acordo com os conhecimentos do aluno. Mais uma vez, o que é pedido na prova de aferição está de acordo com o que está previsto com o Programa (2009); isto porque, ao identificar oito palavras redigidas corretamente, o aluno sabe à partida que as palavras não escolhidas podem estar com algum erro (o que é pretendido no Programa, 2009). O preenchimento da lista de verificação e a leitura do rascunho, serve ainda como forma de revisão, permite ao aluno corrigir ou acrescentar mais alguma informação que considere importante.

2.4.2.2. Prova de Aferição do 1.º C. do EB – Língua Portuguesa

Por ser uma prova para alunos do 4.º ano de escolaridade, as indicações dadas não são as mesmas para os alunos do 2.º ano. Posto isto, antes da apresentação do que é pedido, são dadas algumas instruções importantes a ter em conta (Figura 3), antes e depois de escrever o rascunho e o texto final, bem como a forma de revisão. Estas instruções são dadas tendo por base o que é pretendido pelo PPEB (2009), ao nível da escolaridade em questão.

<p>Vais agora escrever dois textos.</p> <p>Toma atenção às seguintes instruções:</p> <ul style="list-style-type: none">• escreve os textos de acordo com o que te é pedido;• respeita o número de linhas indicado (uma das folhas tem as linhas numeradas, para facilitar a contagem);
<p>Depois de escreveres os rascunhos dos teus textos:</p> <ul style="list-style-type: none">• revê com cuidado e corrige o que for necessário;• copia cada um dos textos para a folha da prova, em letra bem legível, a caneta ou a esferográfica, de tinta azul ou preta;• se te enganares, risca e escreve de novo (não uses corretor);• se acabares antes do tempo, relê os teus textos.

Figura 3 - Indicações gerais para a escrita dos textos da prova de aferição de língua portuguesa de 2012.

No primeiro texto é pedida a elaboração de um convite por correio eletrónico. O aluno tem que escrever para um colega, fazendo um convite para uma ida ao Museu da Ciência. Este tem que indicar o dia e a hora a ir ao Museu, bem como dar duas boas razões para convencer o amigo a ir a essa visita. Para além destas indicações, presentes na prova, é necessário o aluno ter presente a estrutura e as formas de tratamento deste tipo de texto.

No segundo texto, é solicitada a elaboração de um diálogo entre a Gotinha de Água e o Arco-Íris. O aluno tem que elaborá-lo tendo conta o elogio feito pela Gotinha de Água a, pelo menos, três cores do Arco-Íris, tendo que justificar o porquê dessa escolha relacionando-as com elementos da natureza. Tem, também, que fazer o agradecimento do Arco-Íris à Gotinha de Água, bem como dar resposta à curiosidade do Arco-Íris em saber de onde ela veio.

Em ambos os textos existe a particularidade de solicitar uma justificação para as suas escolhas, no primeiro texto quando é solicitado dois motivos que justifiquem a preferência por uma atividade e no segundo texto quando é pedido que o aluno justifique a escolha das três cores do Arco-Íris. Este tipo de exercício, normalmente, é associado pelas crianças como difícil, visto que é algo que está para além do que está presente no texto e porque não podem justificar simplesmente “porque sim”, ou seja, elas têm que justificar de acordo com as suas preferências e conhecimentos.

Outro aspeto a ressaltar é a disponibilidade de uma folha de rascunho para os dois textos. Desta forma, o aluno após a escrita do rascunho tem a possibilidade de fazer as suas correções, sendo que depois de reler poderá passar o texto final com cuidado e apresentação, tal como é previsto no Programa (2009).

É notória a presença de todo o processo de escrita, mas não de uma forma tão planeada como se observou no teste intermédio do 2.º ano de escolaridade. Nesta prova de aferição, o

aluno tem que ser autónomo ao ponto de planificar, escrever e rever os seus textos, sem que seja necessário um instrumento mais elaborado, apesar de estas indicações estarem presentes no início do caderno (Figura 3).

2.4.3. Análise do teste intermédio do 2.º ano de escolaridade e da prova final do 1.º C. do Ensino Básico, realizadas em 2013

2.4.2.1. Teste intermédio de Português, do 2.º ano de escolaridade

Relembro que, este teste intermédio foi elaborado tendo em conta as metas curriculares.

É pedido, no teste intermédio, mais precisamente na parte compositiva, que o aluno observe quatro imagens numeradas (Figura 4), obedecendo desta forma, a uma sequência.

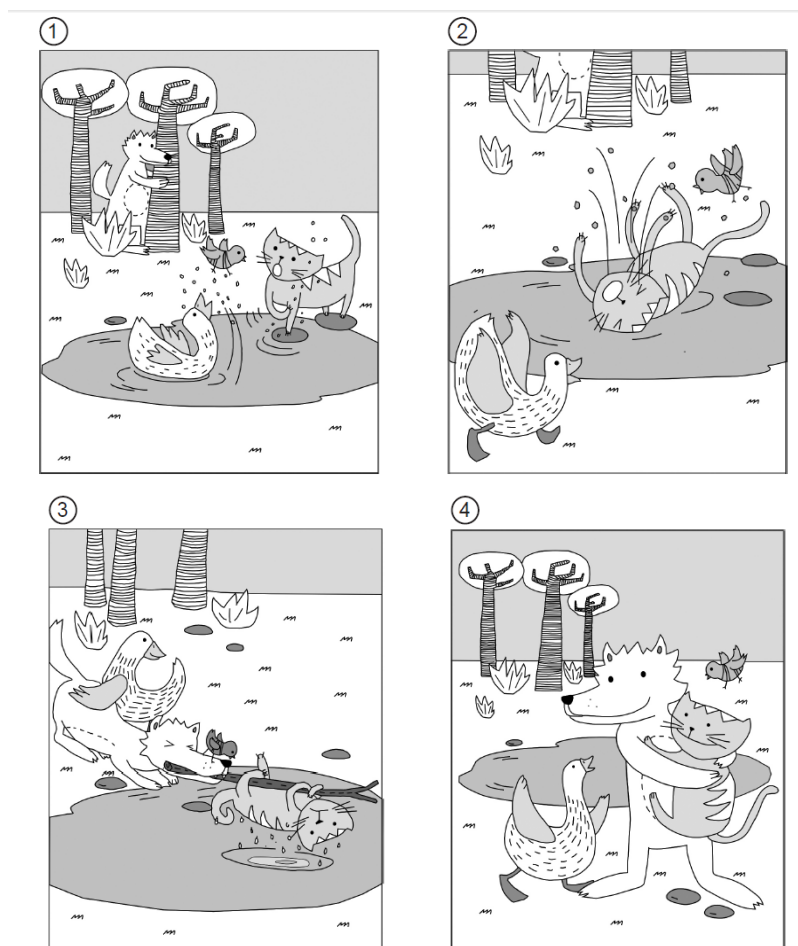


Figura 4 - Sequência de imagens do teste intermédio de português de 2013, do 2.º ano de escolaridade.

As imagens encontram-se em tons de cinzento e branco. O espaço onde se passa a “ação” é sempre o mesmo, tem três árvores, um pequeno lago e quatro animais. A análise destas imagens depende do ponto de vista de cada um, bem como a maturidade para analisá-las. Ou seja, a análise de um adulto não é a mesma de uma criança com o 2.º ano de

escolaridade. Do meu ponto de vista, na primeira imagem, os três amigos (pata, pássara e gato) encontram-se a brincar no lago e o lobo observa-os ao longe, por detrás das árvores. Na segunda imagem, o lobo aparece, o gato assusta-se, cai dentro do pequeno lago e parece afogar-se. Na terceira imagem o lobo salva-o e na última imagem ficam todos amigos.

Após a observação das quatro imagens, é solicitado que o aluno imagine uma história através dessas imagens numeradas e que a escreva iniciando com “Numa linda manhã de primavera...”.

Depois da observação das imagens e da escrita do texto, é pedido que o aluno verifique o texto de acordo com alguns parâmetros indicados (Figura 5). Por fim, é pedido que, antes de passar o texto final, o aluno releia o rascunho para poder melhorar o texto, caso seja necessário.

Verifica, no texto que escreveste, se cumpriste cada um dos aspetos abaixo indicados.		
Assinala com X ou SIM ou NÃO.		
	SIM	NÃO
• Deste um título à tua história?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escreveste um texto de acordo com as imagens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Respeitaste a ordem das imagens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Começaste as frases com letra maiúscula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Utilizaste corretamente os sinais de pontuação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Fizeste os parágrafos necessários?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Evitaste repetições de palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escreveste corretamente as palavras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 5 - Forma de revisão dos alunos, disponibilizado no teste intermédio de português, do 2.º ano de escolaridade em 2013

É observável que o teste intermédio tem o processo de escrita presente, a planificação, a textualização e a revisão. Contudo, houve a particularidade de, ao invés de um plano escrito, o aluno ter um instrumento de observação (as quatro imagens). De acordo com as Metas (2012), na fase da planificação, o que é pretendido é que o aluno construa um texto de tipo informativo, não estando em concordância com o tipo de texto que é solicitado no Teste Intermédio. Mais uma vez há evidência de “confusão” no estabelecimento de objetivos e articulação com a avaliação, visto que a avaliação aqui presente tem que estar de acordo com os objetivos indicados nas Metas (2012).

Do meu ponto de vista, a sequência de imagens não é chamativa para a faixa etária em questão. Para além disso, e como já foi referido, as imagens são passíveis de análises diferentes – um adulto e uma criança com 7 anos de idade. Apesar de o texto ter que iniciar com a frase solicitada, as imagens não dão a entender que é primavera, não mostram elementos característicos dessa estação do ano, até pelo contrário. As imagens dão a entender que é inverno, por um lado, porque parece haver neve por todo o lado, até no cimo das

árvores. Por outro lado, e contrariando a hipótese de estar a nevar, o pequeno lago referido anteriormente, parece ser uma poça de água, o que evidencia que esteve a chover. Assim, os elementos apontam para diferentes estações do ano, sem ser a primavera, até porque o sol está associado ao início dessa estação, bem como as flores nas árvores.

Contempla o rascunho e o espaço para o texto final, para a textualização, e como forma de revisão, o preenchimento de uma lista de parâmetros, de modo a que o aluno possa verificar se cumpriu o que lhe foi solicitado. O que é pedido, mais uma vez, no Teste Intermédio não se encontra articulado com que é previsto nas metas para o 2.º ano de escolaridade, e consequentemente com a avaliação que é feita, visto que, nas Metas (2012) não há menção ao último momento do processo de escrita, a revisão.

2.4.2.2. Prova final de Português, do 1.º C. do EB

Como tem vindo a acontecer de ano para ano, as provas que se destinam ao 4.º ano de escolaridade iniciam o caderno 2 com as indicações gerais relacionadas com a parte escrita (Figura 6). Contudo, estas indicações gerais são muito vagas e nada têm a ver com o processo de escrita.

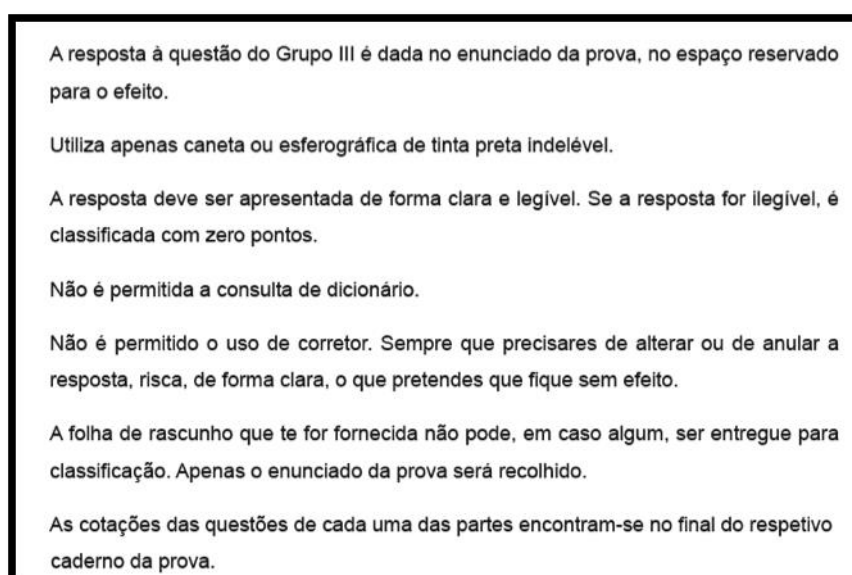


Figura 6 - Indicações gerais para a escrita dos textos da prova de aferição de língua portuguesa de 2012.

Como exercício escrito, é solicitada a construção de uma história, tendo em conta algumas indicações, “imagina que uma sereia foi até à superfície das águas do mar e conheceu uma gaivota que já tinha feito muitas viagens”.

A partir desta pequena descrição é pretendido que o aluno escreva uma história com essas duas personagens, mais precisamente, contar uma viagem em que a gaivota leve a sereia a ver lugares da Terra. Para além desta indicação, é pedido apenas que o aluno desse

um título adequado ao texto, que relatasse o que se passou na viagem e que tivesse no mínimo 90 palavras.

Nesta prova “não está presente o processo de escrita”, como é pretendido em qualquer texto, pois para se escrever tem que passar, essencialmente, pela planificação, textualização e revisão, e não somente redigir.

2.5. Apresentação e Interpretação dos Resultados

Passado um ano, 2012 para 2013, houve mudanças notórias e significativas, quer a nível dos documentos orientadores, quer a nível de estruturas das provas relacionadas com a avaliação externa. Segundo o Ministério da Educação estas mudanças foram realizadas como forma de melhoria do ensino. Contudo, especificamente no domínio da escrita, apresentam piores resultados, como se tem vindo a verificar nos relatórios de avaliação externa.

Segundo o Relatório Testes Intermédios 1.º CEB (2013), os testes intermédios para o 2.º ano de escolaridade, surgiram no ano letivo 2010/2011 com o fim de diagnosticar precocemente as dificuldades dos alunos, permitindo uma intervenção pedagógica e didática mais eficaz. Contudo, devido à dificuldade em articular os documentos em vigor, que nada têm a ver, há, também, a exigência no cumprimento de um extenso Programa (2009), comprometendo, a meu ver, essa intervenção pedagógica e didática. Outro aspeto a realçar é que, apesar de ambos os documentos, à data da realização destes Testes, estarem em vigor, a avaliação externa parece ser feita, somente, com base nas Metas Curriculares(2012).

Quer o Teste Intermédio de 2012, quer o Teste Intermédio de 2013 apresentam o processo de escrita na íntegra, ou seja, à semelhança dos anos anteriores, a avaliação contempla a planificação, a textualização e a revisão. Relativamente ao teste intermédio implementado em 2012, a planificação foi realizada através do preenchimento do plano da história e no teste de 2013, foi substituída por um suporte gráfico, servindo então de base para a textualização (o plano da história e o suporte gráfico). A revisão permaneceu semelhante, focando-se no preenchimento de uma tabela de verificação. Porém, a avaliação realizada, principalmente no teste de 2013, parece não ser a mais adequada, visto que foi possível verificar, anteriormente, na análise das Metas Curriculares (2012), que estas não fazem referência à revisão, no processo de escrita, para o respetivo ano de escolaridade, 2.º ano. Para além do mais, ainda no relatório de 2013 é afirmado que “verifica-se que as alterações introduzidas em 2013 no domínio da escrita afetaram os resultados dos alunos, embora já se viesse a notar uma tendência decrescente dos valores percentuais dos desempenhos máximos relativos à planificação e à textualização” (p. 12).

Segundo o Relatório dos Testes Intermédios (2013), é pretendido para a componente escrita (p.6): “redigir textos: - de acordo com o plano previamente elaborado; - respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; evitando repetições; Escrever pequenas narrativas; Rever textos”. Analisando os objetivos das Metas (2012) é quase impossível articulá-los com o que é pretendido avaliar no Teste Intermédio, visto que nas Metas (2012) até ao 2.º ano de escolaridade referem textos informativos e não contempla revisão no processo de escrita. Como é possível pretender-se avaliar algo que não está previsto como objetivo a atingir?

Quanto à prova de aferição (2012), contempla todo o processo de escrita, mesmo que indiretamente, através das indicações gerais iniciais, no caderno 2. Esta prova é caracterizada, no que diz respeito à escrita, centralizada nas técnicas instrumentais da escrita, mais precisamente, na extensão, na tipologia, na informação, na progressão, na textualização, na estruturação, na articulação, na sintaxe e morfologia e ortografia.

Ao contrário dos anos anteriores, a prova final de ciclo (2013) não demonstra a mesma estrutura no que concerne ao domínio da escrita. É possível notar a pobreza de indicações para a realização da prova. Apesar de em ambos os “programas” em vigor contemplar o processo de escrita, processo essencial para a produção de um texto, o objeto de avaliação presente neste teste é a produção de textos com intenções comunicativas diversificadas.

Em 2012, segundo o relatório de avaliação externa das provas de aferição, a componente Escrita era o domínio que apresentava resultados mais baixos. Com o fim de vir a melhorar estes resultados, houve diretivas governamentais no sentido de construir o documento Metas Curriculares de Português (2012). Verifica-se pelo descrito nos resultados dos relatórios de avaliação de 2013, com a implementação das Metas (2012), que o domínio da escrita obteve maior enfoque nos resultados de nível 3, quer na 1.ª, quer na 2.ª fases; não se tendo verificado quaisquer melhorias comparativamente ao ano anterior. Apesar de documento Metas(2012) estar em vigor há pouco tempo, parece-nos que este poderá não potenciar uma melhoria de resultados.

Para o ano letivo de 2015/2016 o governo promulgou novo documento, que pretende ser uma articulação entre o “antigo” PPEB (2009) e as “antigas” MCP (2012). Acreditamos que num estudo futuro se poderá aferir o resultado desta mudança.

2.6. Considerações Finais

É pretendido, quando se avalia, refletir sobre por que, para que e o que avaliar. Tais questões é que orientam, neste caso em específico, como avaliar o texto do aluno. Para além disso, normalmente avalia-se o que foi dado conhecer focando assim a aprendizagem pelo

aluno, de forma a poder avaliar em que fase a criança se encontra. Importa também referir, que só se pode avaliar aquilo que se ensina, e neste caso, só se pode avaliar o que se encontra implementado como meta a cumprir.

Através da implementação de dois recursos de escrita, ao longo da prática, a uma turma de 4.º ano, foi verificado que o tema da produção do texto é fundamental para a motivação dos alunos. Para além disso, também foi verificado que a maior parte da turma teve dificuldade no preenchimento do plano da história, bem como na revisão do texto, a partir de uma tabela de verificação. Por observação e por conversas informais, foi chegada à conclusão de que a turma não estava habituada a uma produção escrita tão planeada, ou seja, com uma planificação tão estruturada e uma tabela de verificação, devido à falta de tempo e preocupação em cumprir o extenso Programa (2009). Além disso, as temáticas propostas são exclusivas dos manuais, não havendo interesse por parte dos alunos.

Os professores optam por colocar a escrita para um plano secundário, pois as atividades de escrita assim como o ensino desta competência consomem muito tempo. Condicionismos relacionados com a imposição dos programas do cumprimento dos programas levantam problemas ao ensino da escrita, fazendo com que este tipo de atividades sejam frequentemente sugeridas para trabalho de casa e não sejam suscetíveis de correção, para uma posterior melhoria.

De acordo com o Ministério da Educação, as Metas (2012), em conjunto com os Programas atuais de cada disciplina, constituem as referências para o desenvolvimento do ensino. Salienta-se, ainda, que é um referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para o IAVE, ou seja, as Metas Curriculares (2012) são determinantes para os conteúdos a avaliar em exames nacionais. Contudo, em português registam-se algumas diferenças entre as Metas (2012) e os Programas (2012).

Resumindo, os resultados apontam para uma ausência de articulação entre os documentos que regulam a prática pedagógica e a avaliação externa, potenciando situações de equívoco, uma vez que, ao longo do ano letivo, os professores têm que ter em conta tanto o Programa de Português para o Ensino Básico (2009) como as Metas Curriculares (2012).

Reflexão Final

Ser professor, hoje em dia, excede a mera preparação técnica e científica. O professor tem um papel complexo e exigente. Este deve promover, nos alunos, hábitos, costumes, valores e atitudes, com o objetivo de fortalecer o caráter dos mesmos bem como, em torná-los pessoas com boa orientação para as suas vidas (Estrela, 1997). Assim, a tarefa do professor passa por dar sentido de ajuda ao aluno, com o fim de despertar nele orientação, face aos problemas que o rodeiam, sentido crítico e inculcar valores que lhe permitam no futuro próximo atuar como um cidadão consciente das suas atitudes. A sociedade, cada vez mais, exige um professor qualificado, tanto a nível científico, como a nível pedagógico. Um professor deve ser um profissional reflexivo, devendo refletir sobre as metodologias pedagógico-didáticas, para que possa renovar as suas práticas, consoante os seus resultados e as necessidades dos seus alunos.

O objetivo da formação de professores, na opinião de Zabalza (1998), é consagrar oportunidades de aprendizagem do conhecimento, bem como do uso de metodologias interdisciplinares com o fim de intervir pedagogicamente sem rotinas, nem preconceitos. A formação de professores deve ser contínua, a partir do momento que esta é iniciada, sendo encarada como um processo permanente e contínuo, integrado no dia-a-dia destes profissionais.

O estágio marca a passagem do papel de aluno para o papel de docente. O processo de aprendizagem pelo qual somos sujeitos, e o facto de passarmos do papel de alunos para o papel de professores, faz refletir sobre todos os comportamentos e atitudes tidos ao longo dos anos. Além disso, são momentos de inúmeras aprendizagens teórico-práticas no sentido de desenvolver estratégias e métodos de combate às dificuldades sentidas aquando da prática do processo de ensino. Foi ano e meio de constante reflexão sobre o trabalho realizado, que possibilitou concluir que o professor deve manter-se em formação.

A componente prática foi o culminar de um longo trajeto de dedicação e aprendizagem. Foi gratificante e enriquecedor, quer a nível profissional, porque possibilitou a aquisição de conhecimentos, técnicas e competências que não eram concebíveis numa aula teórica; quer ao nível da organização, gestão e promoção do processo ensino aprendizagem; quer ao nível pessoal e relacional, isto porque ajudou a desenvolver competências relacionais e conhecer pessoas diferentes, com experiências e personalidades diversificadas. Proporcionou momentos de grandes experiências, autoaprendizagem e resolução de problemas que servirão, juntamente com práticas futuras, a reciclagem constante das práticas pedagógicas, adaptando-as às realidades e sociedade em questão.

O percurso desta componente investigativa foi repleto de aprendizagens. Adquiri uma maior atitude crítica perante a minha futura profissão e os recursos utilizados para a regularizarem. Este trabalho permitiu que desenvolvesse competências de investigação, que

assentam, fundamentalmente, na observação, na análise, no questionamento e na reflexão. Penso que investigar na e para a prática pedagógica deve ser compreendida como um processo que procura produzir ou melhorar o conhecimento profissional.

Durante a prática, ter que planificar com dois documentos completamente distintos, foi um desafio, mas também, uma desvantagem. As Metas surgiram aquando da quase finalização da prática, ou seja, depois de ser feita a análise aos programas ao longo do percurso superior e do primeiro ano da prática de mestrado. Numa dada planificação era necessário colocar os objetivos pretendidos, quer do programa, quer das metas. Na grande parte das vezes, nada coincidia. Era uma confusão! Quando planificava para a escrita, acabava por usar apenas o programa, visto que as metas limitavam-se a referir objetivos, que a meu ver, não eram tão perceptíveis para a produção escrita, focavam-se essencialmente na escrita de textos informativos, na escrita de frases e não de diferentes tipologias de textos, entre outros.

Desde o início da prática que observei que os grupos de 1.º Ciclo do Ensino apresentavam dificuldades ao nível da escrita. Em conversas informais com as professoras cooperantes estas afirmavam que havia maior preocupação em cumprir os extensivos programas, do que aprofundar certos conteúdos, incluindo a produção de textos, isto porque exigia parte da hora letiva. Quando planificava e visto que o tema da componente investigativa estava envolvida com a escrita, sentia necessidade de planificar nesse sentido, mas as professoras cooperantes exigiam apenas um tempo letivo (uma hora e trinta minutos) para essa mesma produção, planificação, redação e revisão. Era um momento de grande tensão para o grupo, quer para mim. Observei que o momento da planificação de texto era encarada, pelas crianças, como algo difícil, apesar de o plano estar estruturado, para que fosse mais fácil. O momento da redação parecia ser realizado “sem preocupação”, contudo, na maior parte dos casos, a construção de frases não era bem feita, não havia concordância entre as mesmas, havia lacunas na conjugação de verbos, repetição de palavras, Outro problema aqui assente era a falta de revisão. As crianças só liam o seu texto depois de solicitado pelo adulto, e mesmo assim, não tinham o trabalho de alterar ou corrigir.

Foi possível observar, ao longo das diferentes práticas, a desarticulação dos programas atuais e o sentido de perda por parte dos profissionais de educação pela falta de tempo para articular e tentar “conjuguar” os programas. Devido à realização dos testes intermédios e das provas finais do 1.º Ciclo, os docentes veem-se obrigados a cumprir os extensos e desarticulados programas sem poderem “olhar” para trás.

Referências Bibliográficas

- Afonso, J. (2001). “Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supracional”. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n.75.
- Afonso, N. (2005). “Investigação Naturalista em Educação, Um Guia Prático e Crítico”. Lisboa: ASA Editores.
- Araújo, S. (2008). “Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contextos intercultural”. Lisboa: ACIDI.
- Azevedo, et al. (2006). Relatório final das atividades do grupo de trabalho para a avaliação das Escolas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, M. J. (2011). “Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios”. Lisboa: Pactor.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). “Ensino da Escrita: A Dimensão Textual”. ME-DGIDC.
- Barbeiro, L. (2000). “Profundidade do Processo de escrita”. In Revista Educação e Comunicação. n.º 5, pp. 64-76.
- Brazelton.T. (2002). O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos. Editorial Presença.
- Carvalho, J. B. (1999). “O ensino da escrita”. In. Sequeira, F. Ensinar a escrever: teoria e prática: Atas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 73-92.
- Carvalho, J. A. B. (2001). “O ensino da escrita”. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho e A. Gomes (Orgs.), “Ensinar a Escrever: teoria e prática”. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 73-92.
- Carvalho, J. B. (2003). “A escrita – percursos de investigação”. Braga: DME/Universidade do Minho.
- Castro, C. (2004). “Língua Oral e escrita na Educação infantil”. In Arribas, T. et al., Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Duarte et. al. (2011). “Avaliação Externa das Escolas 2010-2011: Relatório”. Lisboa: IGE.
- Estrela, M. (org.). 1997. Viver e Construir a Profissão Docente: Porto Editora.
- Ferreira, Carla; Jesus, V. (2012). Projeto Pedagógico de Sala - Trabalho não publicado. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Guerra, J. A. O. (2007). “As Boas Práticas de Ensino da Escrita: representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita”. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve.
- Hohmann. M. & Weikart. D. (1997). “Educar a Criança”. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leite, C. e Fernandes, P. (2002). “Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas”. Edições ASA.
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação (2007). “Programa de Matemática do Ensino Básico”. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). “Programas de Português do Ensino Básico”. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). “Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, 1º, 2º e 3º Ciclos”. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011); “Escrita - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico”.
- Pacheco, José (1994). “A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma”. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2006). “Estudos de Caso em Educação em Matemática”. Bolema. n.º 25, pp. 105-132.
- Sarmiento, T & Marques, J. (Coord.) (2002), “A escola e os pais. Coleção Infans. Maia: Centro de Estudos da Criança – U.M.
- Serafini, M., “Como escrever textos”. Tradução Mattos, M. (1995). 7.ª ed. – São Paulo: Globo.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). “Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios”. Lisboa: Ed. Pastor.
- Teixeira, M. & Santos, L. (2011). “Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º CEB”. In Teixeira, M., Silva, I. & Santos, L. (Org). Novos Desafios no Ensino do Português. ESE de Santarém.
- Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). “Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital”. In Revista Interações. n.º 19, pp. 238-258.
- Valadares, J. e Graça, M. (1999). “Avaliando para melhorar a aprendizagem”. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Vasconcelos, T. (coord) (...). Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias. ME e ciência-DGIDC
- Viana, F. (2009). “O ensino da Leitura: a avaliação”. ME – DGIDC.
- Zabalza, M. A. (1998). “Qualidade em educação infantil”. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.

Webgrafia

- Prova Final de português do 1.º C do EB - 4.º ano, 2011/2012 - http://cdn.gave.min-edu.pt/files/447/PA1_LP_1__Full_2012.pdf (site consultado no dia 10-02-2013).
- Relatório de Aferição do 1.º Ciclo – Língua Portuguesa, 2011/2012 - http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Rel_PA_LP_2012.pdf (site consultado no dia 15-05-2013).
- Teste Intermédio de Português, 2.º ano de Escolaridade, 2011/2012, caderno 2 - http://cdn.gave.min-edu.pt/files/430/TI_LP2_Mai2012_Cad2.pdf (site consultado no dia 04-06-2013).
- Prova Final de português do 1.º C do EB - 4.º ano, 2012/2013, caderno 2 - http://cdn.gave.min-edu.pt/files/451/PF_Port41_F1_2013_Cad2.pdf (site consultado no dia 04-06-2013).
- Teste Intermédio de Português, 2.º ano de Escolaridade, 2012/2013, caderno 2 - http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=430&fileName=TI_Port2_Mai2013_Cad2.pdf (site consultado no dia 04-06-2013).
- <http://www.eb1-santarem-n6-vale-estacas.rcts.pt/>; (site consultado no dia 15-03-2013).
- http://www.aealexandreherculano.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=184. (site consultado no dia 15-03-2013).
- www.districtosdeportugal.com/site_snicolau_santarem/index.htm (site consultado no dia 26 de outubro de 2012)
- <http://www.infopedia.pt/dicionarios/pesquisa/>
- <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas> (site consultado no dia 15 de março de 2013).
- <http://www.publico.pt/> (site consultado no dia 3 de agosto de 2012)
- <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/> (site consultado a 29 de outubro de 2014)