

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: consciência fonológica e erros ortográficos – um estudo com alunos do

4.º ano de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Rita Vanessa Amado Correia

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria José Nascimento Silva Gamboa

Professora Mestre Sandra Marisa Faustino Antunes

Leiria, abril 2016

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Isabel e Artur e ao meu irmão Diogo por me terem dado esta oportunidade, por me terem apoiado sempre ao longo de todo o percurso e por nunca duvidarem que venceria esta nova etapa da minha vida. Obrigado pela paciência, pela palavra de conforto quando me sentia mais em baixo. Obrigado por tudo, sem vocês nada disto seria possível.

Ao Micael, por me ter apoiado incondicionalmente durante estes anos e por me ter dado a força e a coragem que tantas vezes precisava. Obrigado por acreditares sempre em mim.

À Professora Doutora Maria José Gamboa e à Professora Mestre Sandra Marisa Faustino Antunes, que contribuíram significativamente para o meu crescimento a nível pessoal e profissional. Obrigado pela disponibilidade, dedicação e todos os ensinamentos.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e por todos aqueles momentos em que devia ter estado e não estive. Obrigado pela compreensão.

Às minhas colegas e amigas Elodie e Mariana, pelas palavras de incentivo e por todo o apoio ao longo destes anos. Obrigado pela amizade e por todos os momentos que passei ao vosso lado.

Por fim, mas não menos importante, um obrigado às educadoras cooperantes, Carolina Silva e Patrícia Ferreira, às professoras cooperantes, Margarida Gonçalves e Isilda Pereira, e a todas as crianças por terem tornado este sonho possível.

Obrigada a todos!

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresenta o meu percurso ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte corresponde à dimensão reflexiva e a segunda parte à dimensão investigativa.

A primeira parte aborda as experiências vivenciadas em contexto de Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e as aprendizagens realizadas ao longo das mesmas.

A segunda parte corresponde ao ensaio investigativo realizado. Pretende compreender a relação entre as atividades de consciência fonológica e de ortografia e a diminuição de erros ortográficos. Este estudo de caso, de carácter quantitativo e qualitativo foi baseado na seguinte pergunta de partida “As atividades de treino de consciência fonológica e de ortografia podem melhorar o desempenho ortográfico dos alunos?”.

Os resultados confirmam que quando a competência ortográfica é trabalhada pela via do desenvolvimento da consciência fonológica a quantidade de erros ortográficos diminui. Os resultados alcançados apontam ainda para a importância e necessidade de os educadores e professores conceberem intervenções pedagógicas que sejam capazes de fomentar o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, a aprendizagem do código ortográfico.

Palavras - chave

Consciência Fonológica, Creche, Erro ortográfico, Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report presents my journey during the Master's Degree in Preschool Education and 1st cycle of basic education Teaching. This is divided into two different parts. The first part includes the reflective dimension and the second part corresponds to the investigative dimension.

The first part approaches the lived experiences in the Nursery, Preschool and 1st cycle of basic education context and the learning carried out along this period.

The second part corresponds to the investigative trial. This investigative essay aims to understand whether there is a relationship between phonological awareness activities and spelling and the reduction of spelling mistakes. The methodology applied is the study - case quantitative and qualitative, and it was based on the following starting question "The phonological awareness and spelling training activities can improve students' spelling skills? ".

The results confirm that when the spelling competence is worked through the development of phonological awareness, the quantity of spelling mistakes decreases. The reached results also point out to the importance and need for educators and teachers conceive about pedagogical interventions that are able to encourage the development of phonological awareness and, consequently, learning the orthographic code.

Keywords

Nursery; Phonological Awareness, Preschool; Spelling Mistake, 1st cycle of basic education.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Quadros	xv
Índice de Anexos	xvii
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
1. Refletindo enquanto educadora sobre o contexto de Educação Pré-Escolar .	3
1.1. Creche.....	3
1.1.1. Período de Observação e sua importância e implicações no futuro	3
1.1.2. Planificação e Intervenção – dificuldades e desafios	4
1.1.3. Brincadeira Livre VS Experiências Educativas Direcionadas?.....	6
1.1.4. Importância do desenvolvimento e aprendizagem das crianças	9
1.1.5. Avaliação	10
1.2. Pré-Escolar	12
1.2.1. Período de Observação e sua importância e implicações no futuro	12
1.2.2. Sala de 5anos equivale a preparação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico? 13	
1.2.3. Planificar com as crianças	14
1.2.4. Papel do educador – estratégias, dificuldades e desafios	15
1.2.5. Avaliação	16
2. Refletindo enquanto professora sobre o Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
2.1. 2.º Ano de Escolaridade	18
2.1.1. Período de Observação e sua importância e implicações no futuro	18

2.1.2.	Planificação – dificuldades e desafios	18
2.1.3.	Papel do aluno	19
2.1.4.	Estratégias metodológicas adotadas ao longo das planificações	20
2.1.5.	Intervenção - Utilização de materiais lúdico-didáticos	21
2.1.6.	Avaliação	21
2.1.7.	Aprender a ser Professora – Estratégias e Desafios	23
2.2.	4.º Ano de Escolaridade	27
2.2.1.	Dificuldades sentidas – Interdisciplinaridade e adaptação do currículo... ..	27
2.2.2.	Estratégias utilizadas em sala de aula.....	30
2.2.3.	Aprendizagem cooperativa.....	31
2.2.4.	Necessidade de refletir com e para os alunos	33
2.2.5.	Avaliação	34
Parte II – Dimensão Investigativa		37
1.	Enquadramento teórico.....	37
1.1.	Desenvolvimento da Linguagem e Consciência Linguística	37
1.1.1.	Consciência Fonológica.....	42
1.2.	Desenvolvimento da Escrita.....	44
1.2.1.	Aprender a Linguagem Escrita – o Código Ortográfico.....	47
1.2.2.	O Erro Ortográfico.....	49
1.3.	Princípios Orientadores Para Desenvolver A Linguagem Para Aprender A Escrever	51
1.4.	Documentos Curriculares	53
2.	Metodologia	54
2.1.	Descrição e Estudo Realizado	54
2.2.	Problemática, pergunta de partida e objetivos de investigação.....	55
2.3.	Método de Investigação	56
2.3.1.	Técnicas de Recolha de Dados	56

2.4. Participantes	57
2.5. Descrição da Proposta Pedagógica.....	57
2.6. Técnicas de Tratamento de Dados	64
3. Apresentação e Discussão de Resultados	64
3.1. As respostas da aluna A	65
3.2. As respostas do aluno R	74
Conclusões do Ensaio Investigativo	81
Conclusões Finais	85
Bibliografia.....	87
Anexos	1

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Excerto da tarefa n.º1 realizada pela aluna A	67
Figura 2- Excerto da tarefa n.º4 realizada pela aluna A	69
Figura 3 - Excerto da tarefa n.º5realizada pela aluna A	70
Figura 4 - Excerto da tarefa n.º7 realizada pela aluna A	71
Figura 5 - Excerto da tarefa n.º8 realizada pela aluna A	72
Figura 7 - Excerto da tarefa n.º2 realizada pelo aluno R.....	76
Figura 6 - Excerto da tarefa n.º1 realizada pelo aluno R.....	76
Figura 8 - Excerto da tarefa n.º6 realizada pelo aluno R.....	77
Figura 9 - Excerto da tarefa n.º7 realizada pelo aluno R.....	78
Figura 10 - Excerto da tarefa n.º9 realizada pelo aluno R.....	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Calendarização das atividades realizadas.....	59
Quadro 2 – Dados recolhidos nas fases inicial (observação) e final (atividade n.º9) relativos à aluna A	66
Quadro 3 - Dados recolhidos nas fases inicial (observação) e final (atividade n.º9) relativos ao aluno R	75

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Reflexão Individual de Prática Pedagógica: Intervenções.....	3
Anexo 2 – Reflexão Individual de Prática Pedagógica: Observações.....	9
Anexo 3 – Excerto da Planificação de 16 de março de 2015	12
Anexo 4 – Excerto da planificação de 9 de junho de 2015	14
Anexo 5 – Planificação de 25 de maio de 2015	16
Anexo 6 - Rascunho da aula de Estudo do Meio de 27 de maio de 2015	18
Anexo 7 - Reflexão Individual relativa à 10ª semana	19
Anexo 8 - Reflexão Individual relativa à 8ª semana	28
Anexo 9 - Reflexão Individual relativa à 14ª semana	36
Anexo 10 - Imagens utilizadas nas atividades n.º5 e n.º6	42
Anexo 11 - 2ª parte da Atividade n.º 1 realizada pela aluna A.....	44
Anexo 12 - 2ª parte da Atividade n.º 2 realizada pela aluna A.....	45
Anexo 13 - Atividade n.º 3 realizada pela aluna A.....	46
Anexo 14 - Atividade n.º 4 realizada pela aluna A.....	47
Anexo 15 - Atividade n.º 5 realizada pela aluna A.....	48
Anexo 16 - Atividade n.º 6 realizada pela aluna A.....	49
Anexo 17 - 1ª parte da Atividade n.º 7 realizada pela aluna A.....	50
Anexo 18 - 2ª parte da Atividade n.º 7 realizada pela aluna A.....	51
Anexo 19 - Atividade n.º 8 realizada pela aluna A.....	52
Anexo 20 - Atividade n.º 9 realizada pela aluna A.....	53
Anexo 21 - 2ª parte da atividade n.º 1 realizada pelo aluno R	54

Anexo 22 - 2ª parte da atividade n.º 2 realizada pelo aluno R	55
Anexo 23 – atividade n.º 3 realizada pelo aluno R.....	56
Anexo 24 - Atividade n.º 4 realizada pelo aluno R	57
Anexo 25- Atividade n.º 5 realizada pelo aluno R	58
Anexo 26 - Atividade n.º 6 realizada pelo aluno R	59
Anexo 27 - 1ª parte da Atividade n.º 7 realizada pelo aluno R	60
Anexo 28 - 2ª parte da atividade n.º 7 realizada pelo aluno R	61
Anexo 29 – Atividade n.º 8 realizada pelo aluno R.....	62
Anexo 30 - atividade n.º 9 realizada pelo aluno R	63

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, foi elaborado o presente relatório no ano letivo 2015/2016, que contém as diferentes experiências vivenciadas no contexto de Educação Pré-Escolar e no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo deste ano letivo.

Atualmente, o ser educador e/ou professor implica imensas funções, sendo que uma das mais importantes remete para a descoberta da melhor forma de promover o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e/ou aluno. Como tal, é fundamental que ao longo do seu percurso profissional, existam alterações, adaptações, a fim de fomentar experiências mais enriquecedoras para as crianças e/ou alunos.

Assim sendo, no presente relatório apresentarei evidências daquelas que foram as minhas aprendizagens ao longo deste percurso, bem como as maiores facilidades e dificuldades encontradas no mesmo.

Como tal, este relatório encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte diz respeito à dimensão reflexiva e está dividida em dois pontos distintos, sendo que o primeiro aborda os contextos de Creche e Pré-Escolar e o segundo o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo destes capítulos são feitas reflexões relativas às minhas aprendizagens e vivências realizadas em cada um dos contextos descritos.

A segunda parte é referente à dimensão investigativa e é constituída por três pontos. O primeiro ponto integra o enquadramento teórico relativo ao tema do ensaio investigativo, no qual apresento uma breve revisão da literatura relativa à consciência fonológica e ao conceito de erro ortográfico. O segundo diz respeito à metodologia utilizada e o terceiro ponto centra-se na análise e discussão de resultados, resultados estes que foram obtidos através da análise dos dados recolhidos ao longo do semestre.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. REFLETINDO ENQUANTO EDUCADORA SOBRE O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A primeira Prática Pedagógica no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se num Jardim de Infância do distrito de Leiria. As semanas de estágio ocorreram, primeiramente, numa sala de Creche, com crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses e, posteriormente, numa sala de Pré-Escolar, cujas crianças tinham idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade.

1.1. CRECHE

A presente reflexão tem como principal objetivo não só descrever mas também problematizar sobre diversas situações que foram surgindo ao longo da prática pedagógica neste determinado contexto, com o intuito de compreender as minhas maiores facilidades, dificuldades e aprendizagens ao longo deste percurso.

1.1.1. PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA E IMPLICAÇÕES NO FUTURO

Assim, durante as semanas de observação fui confrontada com algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito ao que observar e como o registar. Por ser um ambiente novo para mim, visto nunca ter estado neste contexto, fez com que me distanciasse um pouco do meu objetivo e apenas me limitei a sugar toda aquela boa energia proveniente das crianças. A verdade é que, devido a toda a novidade, senti-me com dificuldades em observar tudo o que queria e tudo o que tinha planeado. O facto de ser um ambiente com crianças que precisam de constante atenção e apoio levou a que sentisse essa mesma dificuldade mas, por outro lado, fez-me apreciar cada momento com ainda mais intensidade. Nesta mesma fase fui problematizando algumas situações, tais como, “Apesar de o meu papel ser observar, como é possível distanciar-me ao ponto de ser completamente imparcial?”. É certo que não consegui, de todo, responder a esta questão, visto que, logo desde o início, criei um vínculo afetivo com as crianças, o que, por um lado me permitiu observar certas atitudes e momentos que eram impossíveis de

observar caso estivesse “de fora”, mas por outro lado não me permitiu um distanciamento que considere necessário em algumas alturas do processo.

Com as duas semanas de observação foi-me possível compreender alguns aspetos relevantes para crianças com estas idades (vinte e quatro – trinta e seis meses) nomeadamente a importância da rotina diária. Esta importância encontra-se, acima de tudo, interligada com o desenvolvimento e autonomia da criança. Desta forma, a rotina diária tem como função permitir “[...] à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo [...]” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224). É através da rotina diária que a criança sabe o que se segue, qual momento vem a seguir, o que leva a que esta nunca esteja desprevenida e, desta forma, consiga desenvolver a sua autonomia nas mais variadas tarefas/momentos de rotina. Através destas semanas de observação formei a minha própria ideia acerca do que considero ser a rotina diária. Ao iniciar este estágio ocorreram-me diversas questões, nomeadamente “Porque é que grande parte do tempo é preenchido com rotinas?”, “Onde é que vou ter espaço para inserir experiências educativas por mim planificadas?”. Com o passar dos dias compreendi que, no meu entender, a rotina diária serve, acima de tudo, para apoiar a iniciativa e a autonomia das crianças. É nesses momentos que o educador deve incentivar as crianças, mostrar-lhes como conseguem fazer e como se podem tornar cada vez mais autónomas no seu dia-a-dia.

1.1.2. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO – DIFICULDADES E DESAFIOS

Com estas conclusões fundamentais para uma futura planificação e intervenção da minha parte surgiram ainda mais questões, questões essas relacionadas com a dificuldade em planificar para estes momentos. Inicialmente não considerei necessário planificar os momentos de rotina diária, o que mais tarde e através das intervenções, compreendi estar completamente errado, tal como verificado em

[...] o momento de higiene é um dos momentos fundamentais para as crianças se conhecerem a si mesmas, às suas necessidades, sendo que para isso é necessário o incentivo de um adulto. É este mesmo incentivo que vai fazer com que as crianças se sintam capazes e realizadas, levando a que estas se tornem cada vez mais independentes e autónomas (Anexo 1)

“Se sou educadora daquele grupo de crianças, não terei alguma intencionalidade quando os levo para a casa de banho?”, “Qual o meu objetivo ao dizer-lhes para comerem com

o garfo e não com a colher?”. Estas questões foram-me acompanhando ao longo das intervenções e, através de muita reflexão, cheguei à conclusão que, apesar de muitas das vezes agir de forma natural e não pensada, essas minhas ações ou palavras iam ao encontro de uma ou mais intencionalidades educativas. Cabia-me a mim, enquanto educadora e responsável por aquele grupo de crianças fomentar o seu desenvolvimento, sendo que este é, como anteriormente referido, mais do que óbvio nos momentos de rotina diária. O meu papel era, a partir destes mesmos momentos, criar um “[...] ambiente psicologicamente seguro e com significado [...]” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225), para que as crianças compreendam que a ida à casa de banho é mais do que isso, trata-se de um local onde se podem desenvolver ao nível cognitivo, afetivo e motor, sem nunca menosprezar o facto de se estarem a autonomizar.

Considero ainda importante referir que é através destes momentos de rotina diária que se criam laços de afetividade e vínculos preciosos entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Aquando da intervenção fui-me apercebendo cada vez mais da necessidade de afeto e de carinho de que estas crianças necessitam. Enquanto aluna atuante, era notória a aproximação das crianças enquanto contava uma história ou para pedirem colo ou para me auxiliarem a contar a referida história. Considero que estas atitudes das crianças me demonstraram que existe um tempo certo para tudo, quer seja para desenvolver e estimular a sua autonomia, quer seja para lhes dar carinho, afeto, segurança e conforto. Cabe-me a mim, enquanto educadora, criar um ambiente positivo à volta da criança, pois quanto mais predisposta e envolvida esta se encontrar, mais se desenvolverá, uma vez que “[...] o envolvimento de qualidade superior constitui um factor mediador potencialmente crítico na aprendizagem e no desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida [...]” (Buysse & Bailey, 1993; McWilliam & Bailey, 1995; McWilliam, Trivette & Dunst, 1985 citados por Pinto, 2010, p.13).

Fui ainda compreendendo ao longo do tempo que as planificações são essenciais para o trabalho do educador com o grupo de crianças. Para além de ser um documento que facilita a ação educativa do educador é, no meu entender, algo que deve ir ao encontro de tudo aquilo que é importante e essencial para as crianças. Apesar de por vezes ser difícil com crianças destas idades, o aconselhável era planificar com as crianças, sendo que a planificação é “[...] Definir um problema ou objectivo [...] imaginar e antecipar

as acções [...] expressão de intenções e interesses pessoais [...] transformar intenções em objectivos [...] ponderar [...] fazer modificações ao longo do processo [...]" (Hohmann & Weikart, 2011, p.250).

Desta forma, é compreensível que, sendo cada criança um ser ativo e individual, as necessidades e preferências não sejam iguais para todas. Ao longo destas semanas e através de algumas chamadas de atenção, quer por parte da educadora responsável pelo grupo quer por parte da supervisora compreendi que o fundamental é oferecer opções e escolhas às crianças. Nesta fase as crianças estão a formar a sua identidade e, como tal, é necessário auxiliá-las nesse trajeto sendo que, ao oferecer-lhes variadas opções de escolha as crianças têm noção da sua responsabilidade e autonomia perante a sua escolha. “[...] ao planearem actividades de pequenos grupos a que cada uma das crianças reaja à sua maneira, os adultos podem oferecer opções às crianças [...]" (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p.

187).

1.1.3. BRINCADEIRA LIVRE VS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DIRECIONADAS?

Um dos aspetos em que mais me foquei ao longo de todas as semanas de intervenção foi na dicotomia existente entre a brincadeira livre e as experiências educativas direcionadas. Esta mesma “oposição” foi ganhando dimensões cada vez mais reais na sala de atividades, o que me levou a investigar e pesquisar sobre o assunto. Esta pesquisa foi realizada para que, enquanto educadora, compreendesse o que é realmente necessário e importante para uma criança com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses.

No início não consegui entender o papel da educadora nos momentos de brincadeira livre, mas após observações e algumas leituras cheguei à conclusão que é nesses momentos que a criança se descobre a si mesma, aos outros e também a tudo aquilo que a rodeia.

Nestes momentos de brincadeira livre é fundamental que o educador incite as crianças à exploração, que as leve a experimentar e a descobrir através das sensações e de formas estimulantes. Por esse motivo, em alguns dos dias decidi “fechar” algumas das áreas da sala de atividades, nomeadamente aquelas áreas para onde todas as crianças queriam ir.

Com esta minha atitude pude verificar que no seguimento desta prática pedagógica as crianças foram “desbravando outros caminhos” no que diz respeito ao tipo de brincadeiras a realizar.

De um modo geral, o papel do educador é, a meu ver e de acordo com a minha experiência, compreender o quanto é necessário a existência do lúdico comparativamente com a existência das experiências mais direcionadas. A partir daqui, se o foco do educador se centrar na brincadeira livre, cabe ao educador estimular e incentivar a criança a fazer novas descobertas e explorações.

Relativamente às atividades direcionadas “versus” a brincadeira livre, devo referir que quanto às atividades direcionadas este é um aspeto sobre o qual mudei completamente a opinião que tinha formada. No início do estágio e, como já referido anteriormente, considerava que enquanto educadora o meu papel era planificar atividades direcionadas, sendo que a importância dada aos momentos de rotina (inclusive a brincadeira livre) era quase mínima. Desta forma, com o passar do tempo fui atribuindo cada vez mais importância às atividades de rotina, uma vez que eram estas que forneciam os alicerces que as crianças precisavam (autonomia, responsabilidade...).

Sendo assim, “[...] todas as experiências de aprendizagem deveriam ser experiências activas [...]” (Hohmann, Benet & Weikart, 1992, p.178) para que, desta forma, as crianças se sintam responsáveis, empenhadas e integradas na experiência educativa, tal como acontece na brincadeira livre.

Ainda referente a estas mesmas atividades direcionadas, surgiram outras situações sobre as quais me vi forçada a problematizar. Apesar de compreender e concordar que é nesta altura que as crianças devem explorar e experienciar novas situações, “Também não será nesta altura que se devem começar a colocar limites às mesmas?”. Esta dúvida surgiu-me no decorrer de uma atividade de carimbagem, pois uma das crianças decidiu provar a tinta e, de imediato, tirei-lhe a mão da boca. “De que forma dei liberdade à criança?”, “O meu papel não será permitir às crianças a exploração de situações que não poderão explorar e vivenciar noutra local?”, “Mas também não faz parte do meu papel transmitir à criança que a tinta é para pintar e não para comer?”. Fui assoberbada por todas estas questões sobre as quais continuo sem uma opinião devidamente formada. “Talvez as crianças sejam muito novas para compreenderem que a tinta não se deve

comer, mas se eu não as contrariar como lhes consigo explicar que, quando estão no refeitório, a comida não é para ser levada à boca com as mãos, ao contrário do que fez com a tinta?”.

A minha opinião é que, por vezes, centrei-me demasiado no produto final e no facto de as crianças estarem sujas ou a comerem tinta, “[...] foi notório da minha parte, um controlo sobre os movimentos das crianças. Acredito que este mesmo controlo se devesse ao facto de me encontrar mais focada no produto e não tanto no processo [...]” (Anexo 2), e esta minha posição revelou-se uma corrente para as crianças. Uma corrente pois, para além de lhes dizer como e onde fazer, neguei-lhes toda a liberdade de escolha e de vivência daquela mesma oportunidade. Através desta experiência assimilei que o importante não é apresentar o produto final mas sim proporcionar às crianças o desfrutar de todo o processo de construção.

Outro dos aspetos sobre os quais refleti está relacionado com o papel da criança aquando da planificação. Acho pertinente que a planificação vá ao encontro do que as crianças desejam, dos seus interesses e das suas necessidades. Se a experiência educativa não for estimulante, a criança não se vai sentir bem nem envolvida na mesma.

Cabe ao educador conhecer cada criança como um ser individual e capaz de realizar as mais diversas atividades. “Como é possível conhecer uma criança em tão pouco tempo?”, sendo que só existiram duas semanas de observação e foi necessário planificar para as três semanas seguintes. Mais uma vez, e através desta mesma questão, enfrento-me com a questão do brincar. Enquanto educadora, foi através do brincar que fui conhecendo as crianças, os seus interesses e as suas preferências, as suas dúvidas e questões, o que mais gostavam ou não de fazer, entre outras.

“[...] é através do lúdico que o professor obtém informações valiosíssimas sobre os seus alunos além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil [...]” (Teixeira & Volpini, 2014, p.78).

Foi a partir das observações que planifiquei, por exemplo, uma experiência educativa relacionada com frutos e legumes. Esta mesma experiência surgiu através de um livro presente na sala, livro este que continha algumas imagens de frutos e legumes. Visto que uma das crianças me pediu para ler essa história e mostrou-se curiosa acerca dos nomes e das cores dos frutos lá presentes, achei propício a implementação dessa mesma

atividade. Desta forma, consegui incentivar as crianças e captar a sua atenção, pois era algo pelo qual elas tinham demonstrado interesse e empatia.

Mais uma vez, é através da brincadeira livre que podemos tirar as mais variadas considerações e informações acerca das crianças, não esquecendo nunca que “[...] o brincar auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir, explorar e reinventar os saberes. Refletem sobre a sua realidade e a cultura em que vivem [...]” (Teixeira & Volpini, 2014, p.77).

1.1.4. IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Relativamente às planificações no seu geral, incluindo quer os momentos de rotina, quer as experiências educativas mais direcionadas, é necessário compreender que todas estas devem ir ao encontro daquilo que se considera ser o melhor para as crianças.

“O que é o melhor para as crianças?”, “De que forma posso fomentar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem?”, “Qual a melhor forma de saber se as crianças estão ou não estão a desenvolver-se de acordo com os parâmetros concebidos para a sua idade?”, sendo que estas e muitas outras questões foram surgindo aquando das planificações semanais. Sempre tive em conta que

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento absoluto das crianças até aos cinco anos de idade e é nessa etapa que as crianças descobrem novos valores, sentimentos, costumes, ocorrendo também o desenvolvimento da autonomia, da identidade e a interação com outras pessoas” (Teixeira & Volpini, 2014, p.77)

e por esse mesmo motivo é que estas perguntas foram aparecendo, sendo que, tornaram este trabalho ainda mais desafiador e complexo.

Antes de mais é necessário que o educador conheça qual o desenvolvimento das crianças destas idades para, deste modo, poder adequar a sua ação educativa em torno daquilo que considera ser mais importante.

[...] o trabalho dos educadores de infância torna-se essencial na promoção de um desenvolvimento equilibrado da criança, permitindo-lhe o desencadear de todo o seu potencial enquanto ser humano. Assim sendo, faz sentido que os educadores de infância conheçam e estejam informados sobre as características do desenvolvimento da criança durante esta sua fase de vida” (Dias, Correia & Marcelino, 2009, p.10).

Por outro lado, é necessário que o educador não se foque apenas num dos domínios do desenvolvimento mas sim em todos eles, de forma a que as crianças possuam um desenvolvimento centrado na base do equilíbrio e da variedade.

Ao analisar as minhas intervenções, agora, a questão primordial que me assalta é “Será que dei a mesma importância a todos os domínios do desenvolvimento?”. A resposta a esta questão é definitivamente não. Ao analisar tudo aquilo que se passou posso afirmar que me centralizei, essencialmente, no domínio físico-motor, talvez por ser aquele mais fácil de visualizar e, conseqüentemente, de trabalhar.

Relativamente a este mesmo aspeto do desenvolvimento considero que, outra das situações mais difíceis foi deixar de ver as crianças como um ser fragmentado. Ou seja, é necessário compreender que a criança, através das várias experiências educativas, consegue desenvolver os diversos domínios e não apenas um de cada vez. De um modo geral, “[...]o que já sabemos sobre o desenvolvimento não nos poderá deixar cair numa visão fragmentária da criança e conseqüentemente da ação educativa, pelo contrário, o que já sabemos dá-nos a possibilidade de assumirmos uma atitude responsiva e facilitadora do desenvolvimento [...]” (Dias, Correia & Marcelino, 2009, p.21).

Para além do desenvolvimento, é também necessário ter consciência da aprendizagem, sendo que as crianças destas idades “[...] aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos [...] aprendem porque querem [...] aprendem num contexto de relações de confiança [...]” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.23). Posto isto, cabe ao educador proporcionar experiências exploratórias ao nível de todos os sentidos, respeitar o tempo da criança, compreender o que ela deseja e quando o deseja, de forma a ir ao encontro da criança e não o contrário, sendo que, para que tudo o anteriormente referido funcione, é necessário que exista um ambiente de confiança, bem-estar e de envolvimento.

1.1.5. AVALIAÇÃO

Sabendo que a avaliação vai ao encontro dos parâmetros definidos na intencionalidade educativa, ou seja, aos domínios do desenvolvimento, a questão é “Como avaliar crianças destas idades?”, “O que se deve avaliar?”, “Devo avaliar todas as intencionalidades?”, “Devo avaliar aspetos mais gerais ou mais concretos?”. Ao analisar estas mesmas questões, tomei noção que, acima de tudo, o avaliar implica sempre uma

intervenção futura e, como tal, deverá responder de forma concreta a algumas questões, tais como “Quem avalia?”, “Quem é avaliado?”, “Como avalia?”, “Quando avalia?”, “Onde avalia?” e “Que instrumentos são utilizados nesta mesma avaliação?”. Contudo, este parâmetro não foi explorado ao longo desta prática pedagógica.

De um modo geral, e em forma de resumo, quero apenas referir mais algumas aprendizagens significativas que fui adquirindo ao longo destas cinco semanas. É de referir que estas mesmas aprendizagens não estão relacionadas apenas com as observações ou com as intervenções, mas sim com todo o processo em geral.

Antes de mais, senti necessidade de, por várias vezes, refletir sobre o papel do educador. Apesar de tudo aquilo anteriormente referido penso que uma das maiores dificuldades é o estar lá para as crianças, estar lá sempre e com todos os sentidos. As crianças, principalmente com estas idades, necessitam de carinho, afeto e conforto e, como tal, para lhes transmitir essas mesmas sensações é necessário que os educadores estejam presentes ao nível do corpo e da mente.

Outro dos aspetos que considere importante salientar nesta reflexão é a necessidade constante de criar estratégias. Ao longo deste percurso fui necessitando de criar e adaptar estas mesmas estratégias em diversas ocasiões, quer nos momentos de rotina diária, quer para colmatar tempos sem atividades, quer para incentivar as crianças a realizar ou desenvolver algo, entre outras. “Mas como saber quais as melhores estratégias a utilizar?”, “Será que a mesma estratégia funciona com todas as crianças?”, estas e muitas outras questões foram surgindo ao longo do tempo. No meu entender, é necessário, primeiramente, conhecer muito bem as crianças, pois é esse conhecimento que ditará quais as melhores estratégias a utilizar e quais as melhores maneiras de as implementar.

Ao longo das semanas, e a partir das conclusões referidas ao longo de toda a reflexão, tive noção da necessidade de ter em conta o espaço e os materiais existentes. Enquanto que no início era algo sobre o qual não pensava, agora é algo a que atribuo a maior da relevância e importância.

Se o papel do educador é fomentar a descoberta e a exploração é central que a sala de atividades possua diversos materiais para proporcionar essas diferentes experiências.

Existindo vários materiais a criança pode optar, e ao escolher está também a desenvolver a sua identidade.

[...] É difícil que as crianças brinquem e aprendam num ambiente em que falem materiais, contudo elas colaboram entusiasticamente quando os adultos organizam o espaço e os materiais de uma maneira atraente. As crianças podem explorar, construir, imaginar e criar, porque têm à sua disposição uma variedade grande de materiais para escolher, manipular, e sobre os quais podem falar com colegas e adultos [...]" (Hohmann & Weikart, 2011, p.181).

No geral, e em forma de síntese, considero que todo este percurso foi essencial para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora de infância. Através deste mesmo percurso consegui compreender diversos aspetos que se tornaram, a meu ver, essenciais nesta prática.

Considero ainda necessário referir que, apesar de não estar apta para responder a todas as questões que fui colocando, o facto de me sentir capaz de refletir sobre elas revela um desenvolvimento da minha parte que anteriormente não era visível.

1.2. PRÉ-ESCOLAR

À semelhança da reflexão anterior, também esta tem como principal objetivo descrever e refletir sobre algumas situações que foram ocorrendo neste contexto, a fim de identificar, uma vez mais, as minhas dificuldades, facilidades e aprendizagens. Esta reflexão servirá ainda para comparar os diferentes contextos, a fim de identificar as suas maiores diferenças e as implicações que essas mesmas diferenças surtiram no meu trabalho enquanto educadora estagiária.

1.2.1. PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA E IMPLICAÇÕES NO FUTURO

Durante as semanas de observação, contrariamente ao que tinha sido verificado aquando do estágio em creche, não senti as mesmas dificuldades. Ou seja, o facto de já não ser um contexto novo, nem uma instituição nova para mim, levou a que me focasse apenas nas crianças. Este aspeto levou a que a observação se tornasse mais fácil da minha parte. É claro que, inicialmente, optei por não levar nada previamente estipulado (grelhas de observação), de forma a “respirar” tudo aquilo que as crianças tinham para me oferecer. Seguidamente e após este primeiro contacto, já foi necessária a utilização de uma grelha de observação, o que facilitou, em muito, este processo, no sentido em que continha

exatamente determinados aspetos relevantes para a caracterização do grupo e do espaço. Tal como verificado na observação anterior, foi-me impossível, enquanto observadora, distanciar-me de forma a ser completamente imparcial nas minhas observações. O facto de, desde o primeiro instante em que entrei na sala, ter-me relacionado logo com as crianças, tornou tal tarefa impossível.

1.2.2. SALA DE 5ANOS EQUIVALE A PREPARAÇÃO PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO?

Com as semanas de observação foi-me possível compreender alguns aspetos relevantes acerca das crianças desta sala, bem como as estratégias utilizadas pela educadora cooperante no sentido de auxiliar no desenvolvimento das mesmas. O primeiro aspeto que verifiquei de imediato foi a forma como a sala de atividades estava organizada. Ou seja, até então não tinha tido contacto com nenhuma sala de atividades organizada de tal forma. Primeiramente, todos os cantinhos estavam devidamente identificados, quer com o nome do local, quer com o número de crianças que poderia permanecer nele. Seguidamente, todas as gavetas e materiais estavam identificados com os nomes. “Mas qual a necessidade de ter tudo identificado? Qual a função de todos os materiais e cantos estarem assinalados daquela forma?”, estas e algumas outras questões foram assaltando o meu pensamento. Todavia, com o passar do tempo, fui compreendendo que aquela organização era fundamental no sentido em que preparava as crianças para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ou seja, o facto de as crianças terem acesso e contacto à forma escrita, leva a que estas fossem mais familiarizadas com essa mesma forma. No meu entender, esta organização é fundamental, no sentido em que, através da mesma, as crianças vão distinguindo letras, nomes, e associando as mesmas, de acordo com o que já conhecem. Estas aprendizagens por parte das crianças demonstram a necessidade da existência de salas de atividades devidamente preparadas para o grupo em questão. Tal como Brickman & Taylor (1991) afirmam:

[...] trabalhando em ambientes preparados pelos adultos para estimular a aprendizagem, as crianças aprendem a conhecer as pessoas e as coisas. Numa tal atmosfera de apreciação e respeito mútuos, é possível a pessoas de todas as idades aprenderem pela própria prática de realização de coisas e actividades. (p.67)

Porém, e na minha opinião, é preciso compreender a dualidade existente nesta mesma organização. Se por um lado considero que a mesma é benéfica pelos motivos

anteriormente descritos, por outro lado deve existir uma certa atenção, de forma a não escolarizar demasiadamente este contexto de Pré-Escolar.

Ao longo desta prática pedagógica fui-me deparando com a constante necessidade de preparar as crianças para o seu futuro próximo: o 1.º ciclo. Esta mesma preparação levou-me a compreender a necessidade de exigir determinados aspetos das crianças. Ou seja, numa primeira fase não exigia das crianças aquilo que elas, efetivamente, me conseguiam dar. Contudo, ao conhecer as mesmas, fui-me deparando com essas mesmas situações e, como tal, fui-lhes pedindo cada vez mais esforço e dedicação da sua parte. Apesar de esta exigência ser fundamental para um bom desenvolvimento e aprendizagem, considero que a mesma por vezes é demasiado exagerada no sentido em que se torna muito repentina. O que pude verificar é que a partir do momento em que as crianças frequentam a última sala do Pré-Escolar, tal indica que devem trabalhar ao máximo de forma a consciencializarem-se daquilo que se segue. Porém, no meu entender, é fundamental que exista uma parte lúdica por detrás de todo este trabalho, pois é esse mesmo aspeto que vai levar as crianças a interessarem-se e motivarem-se no que estão a fazer.

Deste modo, o educador cria os alicerces para que, a partir deles, as crianças possam construir o seu próprio conhecimento. Considero importante referir que, nesta mesma sala de atividades, as próprias crianças colocavam questões sobre a forma como se escreviam determinadas palavras ou desenhava determinada letra. Esta curiosidade por parte das crianças levou-me a verificar que a organização da sala, só por si, levava a que as próprias crianças se entusiassem e colocassem as suas próprias questões.

1.2.3. PLANIFICAR COM AS CRIANÇAS

Como tal, optei por, em algumas das semanas, implementar uma metodologia de projeto. Inicialmente, este foi um desafio com o qual senti bastantes dificuldades. Estas dificuldades estavam na base de considerar que, aquando esta transmissão de poder para as crianças, as mesmas iriam querer sempre as mesmas atividades e, como tal não iriam desenvolver as competências necessárias. Apesar de todas as dúvidas, optei por experimentar esta nova situação de aprendizagem, por considerar que, caso corresse de forma positiva, seria uma mais-valia para mim e para as crianças. Desta forma, as crianças seriam as responsáveis pela planificação das atividades. Ou seja, seriam elas a

definir qual a atividade que iriam desenvolver, como a iriam trabalhar e quais os materiais para tal.

Esta estratégia revelou-se bastante positiva no sentido em que permitiu às crianças serem elas o centro da sua aprendizagem. Com esta opção metodológica, as crianças tiveram oportunidade de “tomar as rédeas” daquela que é a sua aprendizagem. Tal como Hohmann e Weikart (1997) referem

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de actividade recíproca com pessoas com quem tenha estabelecido uma ligação emocional forte e duradoira, e quando o equilíbrio de poder muda gradualmente em favor da pessoa que se desenvolve [...] (p.80)

1.2.4. PAPEL DO EDUCADOR – ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES E DESAFIOS

Com esta experiência tomei ainda consciência que, apesar de serem as crianças a planificar as atividades, o educador continua a ser um elemento fundamental no desenvolvimento das mesmas. Ou seja, o educador continua a ser o mediador de aprendizagens e, como tal, cabe-lhe a postura de guiar e orientar as crianças tendo como base os conhecimentos, dificuldades e interesses das mesmas. Assim, foi benéfico para mim enquanto educadora, uma vez que me consciencializei das capacidades das crianças, e foi positivo para elas porque, uma vez que tinham sido as próprias a planificar as atividades, demonstraram-se mais interessadas e empenhadas no decorrer das mesmas. Nesta fase, arrependo-me de não ter experienciado tal método mais cedo, no sentido em que teria sido positivo não só para mim como para as crianças em questão.

Ao longo desta prática pedagógica, foram-me surgindo algumas dificuldades, nomeadamente na questão do comportamento das crianças, “Como controlar este comportamento mais agressivo? Qual deverá ser a minha atitude perante tal?”. Em situações de comportamento menos ajustado optei por fazer aquilo que a educadora do grupo de crianças também fazia. Esta minha atitude passava por conversar com a criança e levá-la a compreender o motivo de tal comportamento. Porém, tal estratégia não se verificou eficaz muitas das vezes. Desta forma, de modo a tentar resolver as situações que iriam surgindo, fui tentando alternar as estratégias por mim utilizadas: conversar com a criança, colocá-la sentada de parte de modo a que a mesma pudesse refletir sobre o seu comportamento, dialogar em grande grupo, entre outras. Contudo, ao

longo desta prática, compreendi que uma mesma estratégia não funciona para um grupo inteiro e, por vezes, nem funciona duas vezes com a mesma criança. Desta forma, é fundamental, que o educador possua uma boa capacidade de adaptação, no sentido em que por vezes é confrontado com situações com as quais não está à espera e tem que agir perante as mesmas. Finda esta prática, devo confessar que me falta esta capacidade de adaptação, principalmente no que diz respeito a gerir o grupo em questão.

Afirmo tal porque, em relação às planificações e intervenções, considero que consigo modificar as mesmas em prol das crianças, independentemente de ser algo anteriormente pensado e refletido ou não. Ou seja, perante situações que não decorreram da forma prevista, alterei as minhas estratégias de forma a que as crianças atingissem os objetivos por mim propostos. Todavia, e respeitante às estratégias a adotar perante o comportamento das crianças, estas foram sempre semelhantes e, por esse motivo, considero que as mesmas não foram tão eficazes quanto pretendido.

1.2.5. AVALIAÇÃO

Por último, a dificuldade maior por mim sentida, à semelhança do sentido no contexto de creche, vai ao encontro da avaliação e daquilo que ela representa. Ou seja, apesar de compreender a necessidade de avaliar, julgo que a mesma é bastante exigente no sentido em que não sei como o fazer. Ou seja, tornou-se bastante difícil para mim saber o que avaliar e como avaliar. Estas mesmas dificuldades levaram a que, no decorrer desta prática, a avaliação não tivesse o valor e o peso que deveria ter. Ou seja, considero fundamental que a avaliação deva ter um carácter obrigatório no decorrer dos anos, no sentido em que é esta mesma avaliação que irá permitir não só avaliar as melhorias das crianças como adaptar as diversas estratégias em prol do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Porém, e tendo demonstrado dificuldades na fase da avaliação, julgo que a mesma, apesar de presente, poderia ter ocorrido de uma forma distinta da verificada inicialmente. Assim sendo, apesar de a avaliação ter sido realizada, tinha sido importante que esta ocupasse uma posição de maior destaque ao longo desta mesma prática.

É ainda importante salientar a enorme diferença (expectável) verificada entre este contexto e o contexto de creche anteriormente vivenciado. Primeiramente, as rotinas diárias, apesar de presentes, não são tão extensas como em creche. Ou seja, enquanto

que em creche o nosso objetivo enquanto educadores é fomentar o desenvolvimento da autonomia por parte das crianças, em pré-escolar, apesar de o objetivo ser o mesmo, as crianças são muito mais responsáveis relativamente a esse aspeto. Como tal, esta diferença levou-me, muitas vezes, a questionar o meu papel enquanto educadora naquele determinado contexto “Qual o meu objetivo aqui? Em que posso auxiliar estas crianças?”. Neste sentido, o período de observação foi fundamental, pois serviu para compreender que todas as atividades realizadas pelas crianças tinham como principal objetivo o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade. Ou seja, o facto de as crianças terem determinadas funções (colocar a mesa, registar o tempo, verificar o calendário, proceder à contagem das crianças presentes na sala, entre outros), fez com que as mesmas desenvolvessem determinadas capacidades que lhes serão imprescindíveis num futuro próximo.

De um modo geral, ambos os contextos serviram para compreender aspetos fundamentais no que concerne à minha prática enquanto futura educadora. Primeiramente, é evidente a necessidade de rotinizar as atividades diárias, uma vez que é através desta mesma rotina que as crianças conhecem o que se segue e, como tal, se tornam seres mais ativos e independentes. É ainda fulcral que a planificação se centre no papel da criança e no seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma a que se criem experiências que fomentem esse mesmo desenvolvimento. Apesar de todas as aprendizagens realizadas e referidas até aqui, nomeadamente ao nível das planificações, é necessário salientar que, apesar das dificuldades sentidas, fiquei desperta para a necessidade de avaliar as crianças. Como tal, num futuro próximo, espero estar apta a colocar em prática todas as aprendizagens e ensinamentos conseguidos ao longo destas experiências de forma a melhorar as dificuldades aqui referidas.

2. REFLETINDO ENQUANTO PROFESSORA SOBRE O CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A minha segunda Prática Pedagógica no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se em duas escolas básicas do distrito de Leiria, sendo que numa delas estive com uma turma do 2.º ano de escolaridade e na outra com uma turma do 4.º ano de escolaridade.

2.1. 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

Ao iniciar esta prática pedagógica sentia-me um pouco hesitante, uma vez que, anteriormente, tinha realizado um outro estágio (num contexto diferente) com o qual me identifiquei bastante. O facto de considerar, inicialmente, que o vínculo afetivo era quase inexistente relativamente à relação professor-aluno, comparativamente com a relação educador-criança, provocou em mim uma grande angústia. “Se não existe esse vínculo, como poderei eu conhecer os alunos?”, “Como poderei eu planificar para uma turma com a qual não tenho qualquer tipo de relação afetiva?”, “Como poderei incentivá-los e mostrar-lhes algo do seu interesse, se não conheço os seus gostos?”. Estas e muitas outras questões foram sendo colocadas por mim nesta primeira fase de adaptação.

2.1.1. PERÍODO DE OBSERVAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA E IMPLICAÇÕES NO FUTURO

Deste modo, a fase inicial, correspondente à fase de observação serviu-me, acima de tudo, para responder a algumas das questões por mim descritas. Ou seja, de forma a evitar o meu maior receio (falta de proximidade com os alunos), iniciei esta prática pedagógica brincando com os alunos. Estas brincadeiras levaram a posteriores conversas que, seguidamente, fizeram com que se criasse uma boa relação entre professor estagiário e alunos.

Posso afirmar que este período de observação foi essencial para conhecer os alunos, as suas preferências e interesses, as suas dificuldades, as estratégias utilizadas pela professora cooperante e a forma como a turma reagia perante diferentes situações.

Assim, o período de observação foi indispensável para uma planificação mais detalhada no sentido de ser dirigida, especificamente, para aquele grupo de alunos. Ou seja, tudo aquilo que era planificado tinha como principal base as observações anteriormente realizadas, com o objetivo de tornar as atividades o mais interessante e adequadas para a turma em questão.

2.1.2. PLANIFICAÇÃO – DIFICULDADES E DESAFIOS

Relativamente às planificações, foi notória uma mudança ao longo do período de intervenção. Esta mudança ocorreu a diversos níveis, nomeadamente ao nível dos

descritores de desempenho. Inicialmente, os descritores por mim colocados na planificação eram exatamente aqueles que constavam nas metas de português. Com o passar do tempo, fui verificando que tal não fazia sentido, uma vez que parte dos descritores não eram trabalhados ou, pelo contrário, estavam, sempre implícitos em qualquer atividade (exemplo: “Conhecer o alfabeto e os grafemas” Anexo 3). Como tal, os descritores para além de terem sido adaptados (consoante a atividade proposta), foram ainda alvo de uma grande reflexão da minha parte, o que levou a uma diminuição dos mesmos ao longo das planificações, passando a estar presentes apenas aqueles que eram trabalhados e cujo produto dependia dos mesmos.

Quanto às descrições das atividades presentes nas planificações, foi possível observar que, inicialmente, estas eram bastantes simples, o que lhes concedia um carácter subjetivo. No meu entender, as alterações que fui fazendo foram bastante benéficas, quer para mim, no sentido em que permitiu organizar melhor os momentos da aula, quer para quem as lia. O facto de, gradualmente, ter tornado as descrições mais detalhadas relativamente às ações a fazer ou à duração das mesmas, levou a que estas ficassem mais esclarecedoras e objetivas. Estas descrições foram ainda sofrendo alterações a outros níveis, nomeadamente em relação ao papel do aluno, sendo que este foi estando cada vez mais presente ao longo das mesmas. Todas estas alterações são bastante visíveis quando comparamos as planificações do dia 16 de março de 2015 e a de 9 de junho (Anexo 4) do mesmo ano. É possível identificar uma escrita mais pormenorizada e detalhada, um tempo estipulado para cada atividade e ainda uma descrição mais centrada no papel dos alunos e não do professor (“[...] a professora estagiária informará os alunos [...]” (Anexo 3) e “[...] os alunos observarão as matrioskas [...]” (Anexo 4).

2.1.3. PAPEL DO ALUNO

Inicialmente, as descrições eram demasiadas focadas nos conteúdos a trabalhar e, principalmente, no papel do professor ao longo das diversas atividades. Desta forma, o aluno era considerado um mero objeto, cuja ação relativamente à sua aprendizagem e desenvolvimento era nula ou praticamente inexistente. Após verificar o que foi anteriormente descrito optei por planificar de forma diferente, dando, deste modo, maior enfoque aos alunos e ao seu papel ativo na sala de aula. “Mas como atribuir-lhes este papel ativo?”, “De que forma poderão os alunos construir o seu próprio conhecimento?”. Para responder a estas questões que me foram surgindo, optei por

planificar as aulas de modo que os alunos pudessem conhecer e experimentar materiais lúdicos e didáticos.

Esta experimentação por parte dos alunos revelou-se surpreendente e bastante benéfica para a turma e para mim enquanto professora. Tal aconteceu porque, através da manipulação destes materiais, os alunos aprendiam por si, baseando-se no que já sabiam previamente e colocando hipóteses que poderiam ser testadas por eles. “Os materiais manipuláveis têm um papel importante na aprendizagem de diversos conceitos, podendo ser integrados em tarefas desafiantes e de experimentação” (Nunes & Ponte, 2010 citado por Marques, 2013, p.12).

2.1.4. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ADOTADAS AO LONGO DAS PLANIFICAÇÕES

Por último, optei por ir adicionando as estratégias metodológicas e educativas ao longo da descrição das atividades e não apenas no final (tal como pode ser verificado nas primeiras planificações por mim realizadas). “Qual o papel da professora estagiária?”, “Mesmo que a planificação seja focada nos alunos, o papel da professora estagiária não deverá ser explícito e objetivo de forma a colmatar falhas ou comportamentos por parte dos alunos?”. Por considerar que as estratégias são um dos elementos fundamentais numa planificação, uma vez que auxiliam o papel do professor e, posteriormente a aprendizagem dos alunos, as planificações por mim realizadas foram alteradas de forma a conter estes mesmos aspetos ao longo da descrição, facilitando a leitura horizontal da planificação:

[...] para que os alunos acompanhem o ritmo da restante turma e de forma a compreender o que eles estão, efectivamente a fazer, a professora estagiária deverá circular pela sala de aula. [...] caso exista alguma questão que provoque mais dificuldades nos alunos, esta deverá ser esclarecida, debatida entre a turma e depois explicada no quadro [...] (Anexo 5).

Julgo que o facto de as descrições das atividades terem tempo determinado levou a que tenha havido uma melhor gestão da minha parte em relação ao tempo. Apesar de compreender que aqueles horários não são para ser cumpridos de forma exatamente igual à planificada, uma vez que o foco deve estar no aluno e na sua aprendizagem, a verdade é que tal auxiliou-me muito aquando das intervenções. Deste modo, uma das aprendizagens realizadas está relacionada exatamente com esse aspeto e com a

necessidade de estipular tempos de trabalho de forma a facilitar não só a intervenção como a gestão do grupo turma.

Outro dos aspetos que influenciou bastante as minhas intervenções e que, por considerar algo essencial, fui elaborando desde o início, foram os rascunhos das aulas (exemplo: “Que tipo de atividades podemos realizar nas praias, lagos e piscinas? O que são medidas de segurança?” (Anexo 6). O facto de conseguir prever algumas das questões e intervenções dos alunos levou a que me conseguisse preparar cientificamente e metodologicamente melhor para determinadas situações. Esta mesma preparação foi ainda essencial no sentido em que me permitiu adaptar as atividades de acordo com as questões que pudessem vir a surgir por parte dos alunos.

2.1.5. INTERVENÇÃO - UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS LÚDICO-DIDÁTICOS

Conforme fui alterando as planificações de acordo com o anteriormente descrito, pude verificar que os materiais/recursos utilizados eram a “prova viva” das minhas melhorias enquanto professora estagiária. Dessa forma, e tal como estipulado inicialmente, todos os recursos foram preparados com bastante antecedência (sem exceção), de modo a que as professoras cooperante e supervisora pudessem dar o seu feedback antes da implementação dos mesmos.

Com o uso destes materiais, as aulas tornaram-se menos monótonas e, tal como referido anteriormente, mais focadas no papel ativo dos alunos, uma vez que eram estes que, através da sua experimentação, iam compreendendo diversas situações e desenvolvendo a sua autonomia e aprendizagem.

A utilização destes materiais fez-me ainda compreender a necessidade de avaliar. Ou seja, é imprescindível avaliar não só os alunos, mas também as aulas, os materiais, a minha postura e estratégias utilizadas, para que, através dessa mesma avaliação, se possa melhorar.

2.1.6. AVALIAÇÃO

Quanto à avaliação, devo dizer que este foi o parâmetro que mais dificuldade me causou ao longo de toda esta prática pedagógica. Esta dificuldade deveu-se, sobretudo, ao facto de achar este parâmetro como sendo algo essencial para futuras planificações, uma vez que, tal como Vieira (2014, p.2) afirma

[...] avaliar e ser avaliado sempre se revelou necessário e indispensável de acompanhar o trabalho de professores e alunos, pois é a partir da avaliação que o professor reconhece as vertentes da sua prática, através de momentos onde tem a oportunidade de corrigir e qualificar alunos [...].

Primeiramente, e uma vez que as grelhas de avaliação por mim elaboradas não tinham parâmetros definidos, vi-me forçada a elaborar notas que me auxiliassem no preenchimento das mesmas. Estas notas iam, sobretudo, ao encontro, de pequenas questões que se tornavam indispensáveis ao longo deste processo de avaliação, tais como: “O que distingue um Bom de um Muito Bom?”, “Como posso definir em que parâmetro se encontra determinado aluno?”.

Após uma análise pormenorizada da professora supervisora, compreendi que era fundamental que as grelhas de avaliações tivessem parâmetros e critérios definidos (Parâmetro – Compreensão Oral; Critério- “Não identifica a sequência espaço-temporal do texto nem os momentos-chave”) que permitissem distinguir as diferentes notas, mas, acima de tudo, permitissem compreender de que forma aquela mesma avaliação me poderia auxiliar a mim e à turma num futuro próximo. “Desta forma, os parâmetros enunciam o que vou avaliar, sendo que os critérios dizem respeito a como o vou fazer, ou seja, que ações é que os alunos farão dentro de cada parâmetro” (Anexo 4). Deste modo, a minha última avaliação foi realizada no sentido de identificar os principais erros e dificuldades dos alunos para, numa próxima vez, adaptar estratégias ao nível da metodologia e do conhecimento, que permitam que os alunos melhorem.

E esta foi a maior aprendizagem que retive em relação às avaliações: é necessário compreender que a avaliação deve servir, essencialmente, para melhorar as intervenções (ao nível das estratégias, dos espaços, dos recursos), e não apenas para colocar os alunos por patamares previamente estipulados. Por outro lado, julgo ainda que a avaliação deveria ter sido feita, também ela, pelos alunos, sendo que competir-lhes-ia avaliar não só a sua ação mas também a forma como determinada aula ocorreu. Pois, segundo Cuba e Lincoln (1989) citados por Silva (2014, p.26), a avaliação é um “[...] processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários atores, que toma a realidade como algo de dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e nesta sua acção vai gerando a própria realidade”.

Na minha opinião, foi bastante importante elaborar grelhas de avaliação todas as semanas, uma vez que as mesmas me permitiram identificar de forma gradual as minhas

dificuldades e, posteriormente, tentar colmatá-las. Julgo ainda que, num futuro próximo, poderia melhorar o aspeto da avaliação, criando novas formas de avaliar. Ou seja, gostaria que na próxima prática pedagógica pudesse colocar os alunos a avaliarem-se uns aos outros, a avaliarem-se a eles próprios, a avaliarem as atividades e a avaliarem as estratégias por mim utilizadas em sala de aula. Deste modo, os alunos passarão a fazer, também eles, parte de todo este processo o que, conseqüentemente, torna-os seres mais ativos no seu desenvolvimento e aprendizagem e compreendem que tudo é e pode ser avaliado por vários membros da comunidade educativa (neste caso professor e alunos). Este é uma melhoria que quero realizar para, deste modo, evoluir enquanto professora.

2.1.7. APRENDER A SER PROFESSORA – ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Quanto ao ser professora, confesso que este foi um caminho árduo, trabalhoso mas muito compensador. É ainda importante referir que ao longo destas intervenções foram surgindo algumas situações que me causaram mais dificuldades, e que, seguidamente, irei clarificar. Um dos meus maiores receios foi o ritmo com que cada aluno elaborava as tarefas propostas. Sendo a turma constituída por vinte e quatro alunos distintos, é certo que existiam vinte e quatro formas diferentes de trabalhar e, conseqüentemente, vinte e quatro ritmos de trabalho também eles diferentes. Apesar de, em todas as aulas por mim planificadas, existirem atividades de recurso, com o passar do tempo fui verificando que tal não era suficiente. Esta minha conclusão foi possível uma vez que, em determinadas aulas, alguns alunos não chegavam a realizar nem a primeira parte de algumas das tarefas propostas. Tendo isto em conta, julgo que a estratégia de repartir a atividade em diferentes partes e definir tempo de resolução para cada uma destas foi muito positivo. Inicialmente, pensei que, para alguns alunos, a existência ou não desta opção metodológica iria ser igual relativamente à sua postura em sala de aula, uma vez que acabariam por não resolver grande parte das atividades, como até então era verificado.

A verdade é que este meu receio tornou-se algo sem fundamento, uma vez que os alunos foram adequando o seu trabalho ao tempo previsto para tal. Os alunos mantiveram-se, todos eles, num ritmo de trabalho idêntico, o que permitiu uma melhor intervenção da minha parte. Anteriormente à implementação desta nova estratégia era quase impossível dar apoio individualizado a todos os alunos visto que, uma vez que cada um tinha o seu próprio ritmo de trabalho, cada um tinha, também ele, as suas próprias dúvidas que,

mais tarde, eram repetidas por outros alunos. Assim, e com esta nova adaptação, foi-me possível dar um maior apoio aos alunos e verificar que quando existia uma questão comum a grande parte dos alunos, esta mesma era explicada oralmente e, posteriormente, corrigida no quadro para que todos pudessem ter acesso a esta mesma correção.

Por outro lado, fui compreendendo que, em diversas situações, os alunos compreendiam melhor quando eram os colegas a explicar. Deste modo, optei por, em todas as aulas, pedir a um aluno que fosse ele a explicar algo que tivesse suscitado dúvidas. Assim, para além de ser positivo no sentido de tirar dúvidas à restante turma, foi ainda benéfico uma vez que os alunos, ao explicarem o seu raciocínio em voz alta, compreendiam muitas vezes os seus próprios erros (sem que fossem chamados à atenção para tal por parte de terceiros).

Esta opção facilitava ainda a comunicação em sala de aula, o que, posteriormente, me permitiu a implementação de atividades a realizar em pequenos grupos. Estas tarefas tornaram-se exigentes tanto para mim como para os alunos em questão. Inicialmente, e pelo facto de os alunos não estarem habituados a tal, estas atividades não decorreram da forma prevista e pretendida. Tal aconteceu porque existiu sempre agitação e por vezes desrespeito entre os alunos do grupo, o que era possível verificar através de algumas intervenções dos mesmos “Eu sou mais inteligente, por isso eu faço e vocês copiam”, “Estamos fartos de estar à tua espera! Nunca sabes fazer nada!”. Estes comentários e o burburinho gerado levou a que, uma vez mais, tivesse que adaptar a minha intervenção.

Assim, a primeira estratégia que adotei no sentido de melhorar estas atividades de grupo foi conversar com os alunos, no início de cada tarefa, de forma a que estes compreendessem o que iria acontecer de seguida e o que era esperado deles. Para tal, eram revistas todas as regras bem como as consequências para quem não as cumprisse. Inicialmente esta opção correu de forma bastante eficaz o que, passado algum tempo, deixou de acontecer. Como tal, implementei a regra dos círculos. Esta nova regra consistia em colocar um círculo amarelo ou vermelho sob a mesa dos alunos. O amarelo significava que o comportamento estava a piorar mas que, caso fosse alterado pelo aluno em questão, o círculo era retirado; o vermelho significava mau comportamento e, consequentemente, recado na caderneta (consequência definida pelos alunos).

Esta escolha foi a que mais efeito surtiu nos alunos e, por esse motivo, foi a utilizada até ao fim da prática pedagógica. O facto de os alunos irem compreendendo, de forma gradual, o objetivo de trabalhar em grupo, esta estratégia foi utilizada em grande parte das aulas. Ou seja, uma vez que as tarefas eram divididas por tempos, passei a incluir, primeiramente, uma tarefa em grande grupo (com base num ensino explícito da minha parte), posteriormente uma tarefa em pequenos grupos ou a pares e, no final, uma tarefa a realizar individualmente. O facto de as aulas estarem divididas em três partes distintas levou a que a monotonia fosse quebrada o que, posteriormente, fez com que os alunos não demonstrassem desinteresse nem desmotivação pelo que estava a ser realizado. Fez-me ainda compreender que, tal como Gómez (1998, p.4) citado por Silva (2011, p.30) afirma

[...] a aprendizagem em aula não é nunca meramente individual, limitado às relações frente a frente de um professor/a e um aluno/a. É claramente uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura particular [...].

Para mim, esta prática pedagógica foi, sem dúvida, um enorme desafio no que diz respeito ao comportamento dos alunos. O facto de já ter utilizado diversas estratégias anteriormente no sentido de gerir estes comportamentos (escrever os nomes no quadro, fazer grelhas de comportamento no quadro, mudar alunos de lugar, retirar determinados materiais que causavam distrações, escrever recados na caderneta) levou a que, num determinado ponto, tivesse que tomar outro tipo de medidas. Para tal, a forma que considerei mais adequada foi a utilização dos círculos. Todavia, e apesar de considerar que foi uma boa opção metodológica da minha parte, julgo que se voltasse a repeti-la no futuro, teria elaborado círculos verdes também. “Por que motivo só me foquei nos comportamentos menos ajustados?”, “Então e aqueles alunos que sempre cumpriram as regras e tiveram o comportamento esperado para aquela atividade?”. Compreendi que é importante valorizar os aspetos positivos dos alunos e não focarmo-nos apenas no que está menos bem. Sendo assim, a utilização dos círculos verdes tinha sido fundamental no sentido de enaltecer os alunos que procederam da forma pretendida.

Considero ainda que, apesar de não ter utilizado os círculos verdes, a afirmação de “Hoje gostei da tua atitude! Tiveste um comportamento exemplar!” no fim do dia era, também ela, positiva para os alunos em questão. Apesar de este comportamento ser referido é ainda importante realçar que tal só acontecia no final do dia e, muitas vezes,

era dito apenas ao aluno em questão. Ou seja, “Se tens um comportamento adequado é-te dito apenas no final da aula e de forma individual, por outro lado, se o teu comportamento foi completamente desajustado, tal é referido inúmeras vezes ao longo do dia e à frente da restante turma”. Esta não é, de todo, a imagem que queria passar, mas sim o contrário, e esta é uma aprendizagem que levarei comigo enquanto futura professora.

É ainda importante referir que existem muitos aspetos, relativamente à minha prática pedagógica que necessito de modificar. Estes aspetos estão relacionados com todos os parâmetros anteriormente descritos (planificação, intervenção e avaliação).

Quanto à planificação é fundamental que esta se torne ainda mais focada nos alunos e no seu papel ativo, uma vez que fui compreendendo que é através da ação que estes aprendem, e não através exclusivamente de ensino explícito e cópias intensivas do quadro. Tal como Silva (2011, p.20) sugere

[...] pode-se constatar, então, que o papel do alunos em sala é o de assumir uma participação dinâmica em que estes vão-se constituindo por meio do empenho e para isso devem ser propostas condições que os façam ser mais ativos em sala de aula, [...] através de atividades que os possibilitem refletir [...]

Considero ainda de extrema importância a procura de conhecimentos, no sentido de não cometer erros científicos.

Quanto à intervenção, julgo ser necessária uma maior procura de estratégias no sentido de motivar os alunos e de ir ao encontro das suas preferências enquanto seres individuais.

Abordando a avaliação, é necessário que esta tenha em vista uma melhor adaptação de estratégias e de recursos e não apenas atribuir valores aos alunos.

De um modo geral, e para além das aprendizagens até aqui referidas, devo afirmar que esta prática pedagógica culminou numa série de contributos enquanto futura professora. Estes contributos foram ao nível de conseguir equilibrar a relação entre professor e alunos, de adaptar e implementar estratégias de forma a cativar a turma e ir ao encontro da mesma, de alterar planificações de acordo com o contexto em que estou inserida, entre outras. Assim, todas estas dificuldades e aprendizagens surtiram em mim efeitos

bastante positivos, nomeadamente no que diz respeito ao esforço e dedicação implicados em todo este trabalho em prol de um futuro promissor.

2.2. 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

A presente reflexão tem como principal objetivo o de descrever e refletir sobre as situações que, no meu entender, foram as mais significativas para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e social. Deste modo, optei por abordar não só as facilidades por mim sentidas, mas também as dificuldades pelas quais passei ao longo deste caminho, no sentido de compreender quais as mais-valias que as mesmas me trouxeram.

2.2.1. DIFICULDADES SENTIDAS – INTERDISCIPLINARIDADE E ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO

Sendo assim, inicio a presente reflexão abordando aquela que, a meu ver, foi uma das principais barreiras para o meu desenvolvimento enquanto professora: os horários estipulados no contexto do 1.º ciclo do ensino básico. O facto de os horários serem demasiado fixos/rígidos fez com que tivesse dificuldades em encontrar uma boa forma de ligar as diferentes disciplinas do currículo, ou seja, de trabalhar com as crianças de forma interdisciplinar. Para além disso, outro aspeto de difícil gestão era a necessidade de utilizar o manual escolar de cada área disciplinar, o que associado aos tempos letivos, causava uma enorme segmentação por áreas curriculares. Assim, foram algumas as questões que me coloquei ao longo desta prática: “Como dar seguimento a um conteúdo? Como continuar a explorar um conceito de matemática num texto de português que nada tem a ver com o contexto explorado? Esta falta de interdisciplinaridade não será um aspeto que prejudica as aprendizagens dos alunos?”.

Tendo em conta as questões formuladas, procurei clarificar o conceito de interdisciplinaridade, de forma a conseguir fundamentar as minhas práticas. Assim,

[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (Brasil, 1999, p. 89 citado por Bonnato, Barros, Gemeli, Lopes & Frison, 2012, p. 3).

Desta forma, a interdisciplinaridade é importante no sentido em que cria ligações entre as diferentes áreas. Estas ligações culminam em saberes e experiências inovadoras e alargadas, permitindo a criação de um pensamento consolidado e não fragmentado de acordo com as diferentes áreas.

Na minha opinião, esta interdisciplinaridade não é impossível de ocorrer mas, por outro lado, considero que é bastante difícil privilegiar esta opção nas nossas práticas, quando os próprios manuais escolares se opõem (um pouco) a esta inter-relação. Porém, julgo que cabe ao professor utilizar o manual escolar de forma adaptada ao contexto (alunos e situação atual em que se encontram), no sentido de tornar as aprendizagens significativas para os alunos.

Assim sendo, é fundamental que os professores tenham em atenção não só as dificuldades e necessidades dos seus alunos como também as suas motivações, no sentido em que são estas mesmas motivações que fornecerão pistas relativamente ao caminho a seguir. Ou seja, de acordo com as atividades presentes nos manuais escolares, os professores têm o dever de as modificar de acordo com os alunos em questão. Para tal, as mesmas podem ser alteradas, modificando assim o seu grau de dificuldade, por exemplo: podem ser acrescentadas questões de carácter distinto das questões apresentadas, podem criar-se equipas e fazer um jogo com base nas questões, podem criar-se pares de forma a avaliarem a leitura do par correspondente, entre outras.

Assim, julgo que ao longo desta prática pedagógica teria sido benéfico para mim e para os alunos não só a alteração das atividades do manual bem como a alteração da sequência estipulada para a exploração dos conteúdos. Ou seja, por vezes teria sido pertinente abordar determinados conteúdos que iriam ser explorados apenas na semana seguinte. Caso tivesse tido oportunidade de alterar a sequência da exploração dos diferentes conteúdos julgo que teria sido mais fácil criar a interdisciplinaridade até aqui referida.

Esta falta de interdisciplinaridade levou ainda a que surgissem outras dificuldades relacionadas com a planificação. Primeiramente, considero de extrema importância a adequação da planificação à turma a que se dirige. Porém, uma vez que os horários estipulam tempos para as disciplinas, leva a que exista, muitas vezes, um corte não só de raciocínio como principalmente na exploração de conteúdos. Deste modo, aquando

da minha prática pedagógica, verificou-se, por vezes, uma falta de exploração de certos conteúdos. Esta falta de exploração está intimamente relacionada com a falta de tempo de cada área disciplinar, uma vez que o horário tinha que ser cumprido exatamente como estipulado. Assim sendo, determinados conteúdos que poderiam ser explorados ao longo de um dia inteiro através da interdisciplinaridade, acabavam por ser trabalhados apenas numa das áreas porque na área seguinte os conteúdos já não estavam relacionados. Como tal, o facto de os horários serem tão rígidos levou a uma falta de interdisciplinaridade que, no meu entender, prejudicou a minha intervenção e o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, no sentido em que não existia um fio condutor que lhes permitisse criar ligações entre os diferentes conteúdos abordados.

Assim, sempre que me foi possível, tentei dar continuidade aos temas abordados, interligando, nomeadamente, conteúdos relativos às áreas de Português e Estudo do Meio. Esta união entre áreas revelou ser algo benéfico para os alunos, nomeadamente ao nível da sua atenção e das suas aprendizagens. Tal foi possível verificar porque, numa destas situações, interpretei a personagem de um rei ao longo de um dia de aulas e, sempre que deixava de interpretar a personagem os alunos chamavam-me a atenção para tal. Foi ainda observável a sua atenção, uma vez que, no dia seguinte quando cheguei à escola, os alunos questionavam-me: Aluno A – “Então professora Rita, já está melhor? [o Rei tinha dito que a professora estava doente e que não podia ir à escola naquele dia] Ontem perdeu uma aula brutal!” ; Professora – “Ai sim? Então o que é que aconteceu?” ; Aluno B – “Veio cá o ...” ; Turma em coro – “Rei D. Fernando” ; Aluno B – E foi ele que nos deu a aula, falou-nos de [breve resumo dos conteúdos lecionados]” (Anexo 7). Desta forma compreendi que os alunos ficaram interessados e motivados nos conteúdos explorados e, uma vez que os mesmos foram trabalhados ao longo de duas áreas distintas do saber (neste caso Português e Estudo do Meio), os conhecimentos relativos aos mesmos ficaram mais consolidados porque não foram explorados apenas naquele contexto daquela aula em específico mas sim em várias e de várias formas.

Em dias distintos consegui ainda que os alunos elaborassem diferentes atividades com as quais pudessem criar algo significativo nas diferentes áreas. Desta forma, foi possível verificar que as diferentes atividades propostas: a escrita de textos, trabalhos de pesquisa, a elaboração de esquemas, cartazes e ilustrações, entre tantos outros, culminaram na exploração de um ou vários conteúdos. Esta experiência fez com que os

alunos compreendessem que um só conteúdo pode ser trabalhado nas diferentes áreas e que essa mesma exploração é benéfica no sentido em que os alunos ampliam o seu conhecimento relativamente a esse mesmo conteúdo.

Esta constatação revelou-me, uma vez mais, que os conteúdos não deveriam ser explorados apenas “aqui e agora”, mas ao longo do tempo, de forma a serem aprofundados e compreendidos pelos diferentes alunos da turma em questão.

2.2.2. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS EM SALA DE AULA

Outra das dificuldades por mim sentida, ao longo desta prática pedagógica, está relacionada com a motivação dos alunos. Ou seja, no decorrer das aulas fui-me apercebendo das minhas dificuldades, nomeadamente no que dizia respeito à capacidade de motivar alguns alunos para as tarefas realizadas em sala de aula: “Qual a melhor estratégia para cativar e motivar aquele(s) aluno(s)? De que maneira posso fazer com que aquele aluno participe na aula?”. Estas e muitas outras questões foram, aos poucos, “assaltando” os meus pensamentos. Como tal, optei por ir alterando as minhas estratégias no sentido de me “aproximar” destes mesmos alunos com quem, até então, não tinha criado uma ligação que me permitisse cativá-los no decorrer das aulas. Esta minha alteração de estratégias foi ao encontro daquilo que é a diferenciação pedagógica, ou seja, é fundamental, tal como Roldão (1999, p. 39) citado por Coelho (2010, p. 31) refere

[...] que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais [...].

Assim, decidi dirigir as questões de maior grau de dificuldade (nomeadamente questões ao nível da compreensão, de acordo com a Taxonomia de Bloom) para alunos que, à partida, sabia que conseguiam responder devido ao seu raciocínio e, por outro lado, direcionar as questões de grau mais fácil (neste caso questões relativas ao nível do conhecimento, de acordo com a Taxonomia de Bloom) para os alunos que demonstravam mais dificuldades e, por esse motivo, também não participavam no decorrer das aulas. Esta pequena alteração na minha intervenção levou a que, de imediato, todos os alunos acabassem por participar nas aulas.

Outra das estratégias por mim utilizadas levou os alunos (por mim selecionados) a não terem receio de serem chamados para responder ou participar na aula. Ou seja, em determinadas situações optei por dizer a alguns alunos (aqueles que tinham mais dificuldades e que, por esse motivo, não eram participativos) que, no dia seguinte, iam ser responsáveis por ler determinado texto ou realizar determinada tarefa. Tal estratégia fez com que os alunos pudessem preparar-se em casa e, no dia seguinte, pudessem apresentar o fruto do seu trabalho sem terem receio. Esta opção revelou-se importante para os alunos com mais dificuldades, pois observei mudanças de comportamento destes, no sentido em que a sua autoestima melhorou porque, para além de participarem ativamente nas aulas, eram os responsáveis por elaborar ou apresentar determinada tarefa.

Porém, apesar destas duas estratégias terem feito com que os alunos participassem mais, foi ainda possível verificar que os alunos com mais dificuldades continuavam a participar, mas só quando chamados para tal. Ou seja, as estratégias revelaram-se benéficas no sentido em que me permitiram “dar voz” àqueles alunos que, até então, não a tinham (ou porque tinham vergonha, ou porque não sabiam a resposta ou porque simplesmente não estavam atentos e concentrados na aula), mas não foram suficientes para que estes mesmos alunos participassem de forma voluntária. Deste modo, teria sido importante a implementação de novas estratégias com o intuito de desenvolver o espírito crítico e participativo dos diferentes alunos. Como sugestão, penso que teria sido interessante implementar alguns desafios, por exemplo, cada aluno ou grupo de alunos teria de responder a determinadas questões para, deste modo, ganhar pontos e poder vencer o desafio. Julgo que esta estratégia permitiria aos alunos um maior envolvimento na sua intervenção, sendo que a vertente pedagógica da atividade nunca seria colocada de parte, apenas explorada de um ponto de vista diferente e mais informal.

2.2.3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Relativamente ao trabalho que ocorria dentro da sala de aula e uma vez que, tal como já referido, os horários das áreas eram bastante restritos, tentei, sempre que possível, adaptar o mesmo consoante as dificuldades e necessidades dos alunos. Desta forma, considerei que existiam diversas alternativas não só para diversificar o decurso das diferentes aulas, como também para fomentar o desenvolvimento do trabalho em grupos. Como tal, optei, muitas das vezes, por planificar atividades em que o foco

estava no trabalho cooperativo, visto que “[...] a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009, p.4). Esta estratégia levou a que os alunos aprendessem a respeitar os outros e, acima de tudo, a ajudarem-se dentro do grupo. Devo admitir que no início foi algo difícil, uma vez que os alunos apenas se encontravam em grupos, visto que o trabalho era todo elaborado de forma individual. Posteriormente, alguns dos alunos eram colocados de parte porque ou não queriam realizar a tarefa ou porque mostravam dificuldades na sua execução e, como tal, eram colocados de parte. Porém, com o passar do tempo, foi-se verificando um crescente empenho por parte dos alunos, o que resultou numa ótima cooperação.

Estes aspetos foram possíveis de observar e compreender através de alguns diálogos dos alunos, tais como: “Estamos todos a pensar, mas só eu é que escrevo, porque a Aluna A não consegue escrever muito rápido, então depois de estar tudo feito eu deixo-a passar por mim. Pode ser não pode?” (Anexo 8), levou a que compreendesse que o trabalho era feito em grupo e não de forma individual. Ou seja, apesar de cada aluno ter a sua função no grupo (escrever, ler, sublinhar, desenhar...), todos os outros elementos eram, também eles, elementos ativos em todas as fases do trabalho.

Assim sendo, considero que a opção pelo trabalho de grupo foi benéfica para mim e, ainda mais, para os alunos, uma vez que foram estes a construir o seu próprio conhecimento (através da sua ação) e puderam auxiliar-se uns aos outros, pois tinham a mesma meta a atingir.

Este trabalho cooperativo fez-me ainda refletir sobre outras questões, nomeadamente, o comportamento dos alunos. Tal aconteceu porque, como era de prever, este tipo de situações implica, automaticamente, mais diálogo e, por vezes, maior agitação. Foi-me bastante difícil compreender que tal era normal e fundamental, visto que os alunos precisavam de dialogar e discutir para resolverem a tarefa. Todavia, esta situação fez-me questionar a minha postura enquanto professora: “Não terei uma atitude demasiado pacífica? Não deveria ser mais assertiva no sentido de levar os alunos a compreender qual o meu papel na sala de aula?”. Agora, terminada esta prática, estas ainda são questões às quais não consigo responder. Por um lado, considero que a minha postura mais pacífica foi a que me permitiu criar as ligações de afetividade estabelecidas com os

alunos ao longo deste semestre. Ou seja, o facto de ter optado por uma atitude mais serena fez com que os alunos se aproximassem mais de mim e estivessem mais à vontade para expor os seus problemas e dúvidas. Por outro lado, julgo que, em certos momentos, deveria ter sido mais assertiva no sentido de conseguir controlar melhor o grupo turma. Contudo, penso ainda que, no geral, consegui captar a atenção dos alunos e motivá-los o que, na altura, resultou numa boa gestão do grupo turma.

2.2.4. NECESSIDADE DE REFLETIR COM E PARA OS ALUNOS

Relativamente ao período final do dia, fui sentindo, no decorrer do tempo, necessidade de aprofundar a reflexão final elaborada com os alunos uma vez que, tal como Alarcão (1996) refere:

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral [...]. (p.4)

Inicialmente, esta mesma reflexão ia apenas ao encontro do comportamento dos alunos e das consequências que daí advinham. Porém, sentia que este tipo de reflexão em nada contribuía porque ia sempre ao encontro do que tinha sido feito de forma negativa pelos alunos. Como tal, a reflexão no final do dia foi sendo, dia após dia, mais aprofundada. Assim, esta passou a ter como principais finalidades não só o diálogo sobre o comportamento menos ajustado dos alunos, mas sobre os conteúdos abordados, a forma como foram abordados, a minha postura enquanto professora e ainda sugestões para atividades futuras. Estas reflexões tornaram-se fundamentais pois, com o decorrer do tempo, os alunos foram-se mostrando cada vez mais recetivos e, consequentemente, mais disponíveis para transmitir as suas ideias e opiniões. Assim, foi possível adaptar, não só a minha postura enquanto professora, como as estratégias utilizadas consoante as dificuldades sentidas. Através deste diálogo, consegui ainda compreender quais os conteúdos que tinham sido melhor compreendidos por parte dos alunos, tal como referi numa das minhas reflexões: “Porém, através do resumo elaborado no dia seguinte, verifiquei que os alunos aprenderam mais coisas do que aquelas que efetivamente escreveram” (Anexo 9).

Esta síntese final serviu ainda para que os alunos pudessem, em algumas ocasiões, planificar comigo algumas das atividades a realizar. Desta forma os alunos estiveram no

centro da sua ação educativa e desempenharam um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta planificação com os alunos levou a que, muitas das vezes, pudesse adaptar algumas das sugestões por eles dadas o que fez com que os alunos se sentissem ativos e participativos no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Esta reflexão foi ainda fundamental, no sentido em que permitia (muitas vezes de forma indireta) que os alunos se pudessem avaliar a si mesmos, aos outros e ainda às atividades elaboradas.

2.2.5. AVALIAÇÃO

Deste modo, a reflexão tinha não só o objetivo de problematizar situações que iam decorrendo ao longo do dia, mas também tinha o objetivo de avaliar quer as atividades, quer o comportamento dos alunos, quer a minha postura enquanto professora quer o desempenho da turma. As questões da avaliação foram as mais difíceis de superar nesta prática pedagógica: “O que avaliar? Como avaliar? Que instrumentos devo utilizar para avaliar? Quais os parâmetros mais corretos de avaliar? Qual a escala a utilizar?”.

A meu ver, a avaliação é algo fundamental no decorrer das nossas intervenções, no sentido em que nos permite refletir sobre os resultados e adaptar as nossas estratégias consoante os mesmos. Tal verifica-se porque “a função mais genuína da avaliação consiste na elaboração de juízos sobre o valor ou mérito do ensino globalmente considerado, isto é, quanto aos seus resultados, processos, componentes e interações entre estes” (Rosales, 1992, p. 37). Todavia, esta é uma tarefa de extrema complexidade e, por esse motivo, ainda não tenho respostas a muitas das questões anteriormente mencionadas. Desta forma, e tendo plena consciência das minhas dificuldades sobretudo aquilo que envolve o processo da avaliação, optei por “experimentar” diversos tipos de avaliação e de instrumentos. Ou seja, elaborei grelhas de autoavaliação, de heteroavaliação, de avaliação com base em registos escritos dos alunos, de avaliação da leitura, entre tantos outros. Todos estes diferentes tipos e instrumentos de avaliação revelaram ser fundamentais para uma avaliação dos alunos. O facto de ter diversificado não só o tipo de grelhas a utilizar como o foco da avaliação, levou a que fosse possível avaliar o mesmo aluno (não sempre) mas em diversos contextos. Contudo, e refletindo sobre os diferentes tipos de avaliação “experimentados”, julgo que todos eles tiveram como principal foco o produto final. Como tal, considero que uma das dificuldades reside exatamente neste aspeto: “Como avaliar o processo? Como transmitir aos alunos

que não é apenas o produto que conta mas sim o caminho que traçaram até lá chegar?”. De forma a colmatar esta falha, optei por dar sempre “feedback” aos alunos dos seus resultados, no sentido de lhes proporcionar oportunidades de, num futuro próximo, melhorarem. Tal estratégia foi por mim implementada porque acredito que os alunos devem ter consciência dos seus erros para que os possam melhorar. No meu entender, é fundamental que os alunos tenham acesso às correções e avaliações no sentido que as mesmas lhes permitem verificar os seus maiores erros e dificuldades e, consequentemente, melhorar os mesmos.

Desta forma, julgo ser necessário ter em vista a avaliação contínua dos alunos, permitindo-lhes verificar, analisar e corrigir as suas falhas. Assim, e justificando a minha opinião, Brown, Race e Smith (1996) afirmam que

[...] a avaliação que tem lugar apenas no final de um período de aprendizagem não se presta muito a servir de *feedback* para os alunos [...], os alunos não têm hipóteses de praticar antes de chegar ao final de passarem ou reprovarem. [...] deveria ser dada aos estudantes a oportunidade de praticarem e de terem acesso à apreciação crítica do trabalho que vão fazendo [...]. (p. 22)

Assim sendo, a avaliação é um fator fundamental para uma maior adaptação do currículo, da postura e das estratégias a utilizar na sala de aula. Esta avaliação pode e deve ser elaborada pelos diversos intervenientes da ação educativa, no sentido de compreender os aspetos menos positivos não só da postura dos alunos, como da postura da professora e a qualidade das estratégias metodológicas adotadas em sala de aula.

Porém, é ainda imprescindível, não só aquando da avaliação, mas de todo o processo educativo, que o professor conheça os seus alunos e os seus conhecimentos prévios. Ou seja, os alunos têm necessidades e dificuldades distintas e, como tal, devem ser vistos como seres individuais e não apenas como elementos de determinada turma. É fundamental que essas necessidades e dificuldades sejam o centro do seu desenvolvimento e aprendizagem, e que todo este processo seja feito com base na sua própria ação porque “[...] agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática [...]” (Hohmann & Weikart, 1997, p.5).

Posso afirmar que o facto de ter “experimentado” diversos tipos e instrumentos de avaliação me permitiu compreender melhor todo este processo. Ou seja, apesar da

dificuldade inerente à avaliação dos alunos, é imprescindível que a avaliação ocorra a vários níveis. Como tal, a hetero e autoavaliação dos alunos fez-me analisar a forma como os mesmos se veem a si próprios e veem aos outros e se essa mesma visão está de acordo com a minha. A avaliação do trabalho em grupo foi imprescindível no sentido em que os alunos identificaram, de forma excepcional, os pontos fracos e fortes do seu grupo bem como formas de colmatar algumas das falhas verificadas.

De um modo geral, todos estes momentos serviram para refletir sobre a minha prática pedagógica mas também para problematizar situações que, até então, não o tinham sido, tornando-se essencial a reflexão sobre a minha prática, pois permitiu-me progredir a vários níveis como profissional e como pessoa:

[...] a reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu [...]. (Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4)

Em retrospectiva, devo afirmar que, apesar de algumas diferenças (apesar de mínimas) entre o contexto do 2.º e 4.º anos de escolaridade, foi um desafio estar em ambos os contextos. Contrariamente ao verificado no contexto de Educação Pré-Escolar, neste não se dá ênfase às rotinas e, por vezes, nem à relação professor-aluno. Assim, tendo em conta estes aspetos, tentei alterar a situação de forma que fosse não só mais favorável para mim como para os alunos, de modo a criar uma determinada relação que fosse promotora de aprendizagens e ensinamentos futuros.

Apesar de considerar que houve uma melhoria significativa do 2.º para o 4.º ano de escolaridade, da minha parte, relativamente às reflexões e planificações, admito que existem ainda muitos aspetos a melhorar. Estes aspetos podem e devem ser melhorados em variadas vertentes mas, no meu entender, e sendo o ponto onde possuo mais dificuldades, é de extrema importância que a avaliação seja algo trabalhado continuamente de modo a explorá-la na sua totalidade.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta parte apresento a componente investigativa deste relatório. Esta subdivide-se em três pontos distintos. O primeiro desses pontos tem como principal objetivo uma revisão da literatura procurando clarificar princípios e conceitos relacionados com o tema em estudo. O ponto seguinte diz respeito à metodologia e técnicas utilizadas na recolha de dados e, por último, o terceiro ponto remete para a análise e discussão dos dados obtidos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O domínio da linguagem escrita é um requisito fundamental para a vida em sociedade. Assim, a aprendizagem dos mecanismos básicos de acesso ao código escrito, através da aprendizagem da leitura e da escrita, deve ser uma preocupação de educadores, pais e professores. Este é um processo contínuo que exige conhecimento para a criação de experiências, práticas e interações com a linguagem escrita e oral que não se confinando à educação escolar, têm na escola um território privilegiado.

Ao educador cabe, assim, conhecer o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças de modo a poder avaliar e conceber intervenções sustentadas que promovam o desejado desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento de concetualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade.

1.1. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

A criança inicia o seu percurso de aquisição de uma língua logo no primeiro ano de vida, percurso este que lhe vai permitindo construir um conhecimento intuitivo relativamente a essa língua. É este mesmo conhecimento que, posteriormente, levará a criança a “[...] compreender e produzir enunciados de fala na sua comunidade linguística” (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012, p.17).

O desenvolvimento da linguagem é um processo lento, gradual e holístico pelo que envolve variados domínios, tais como o fonológico, o lexical, o semântico, o sintático e

o pragmático (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Este é um processo conseguido através da exposição passiva e ativa da criança a contextos de linguagem, mesmo antes de existir um mecanismo formal de ensino. Consequentemente, através desta exposição, a criança torna-se num sujeito falante capaz de adaptar e desenvolver a sua linguagem. Este desenvolvimento ao nível linguístico diz respeito “[...] às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.13).

No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem existem diversos períodos críticos, períodos estes que determinam etapas de desenvolvimento ao longo das diferentes fases. Assim, os períodos críticos correspondem aos momentos em que as crianças se encontram mais predispostas a retirar do meio aquilo que este lhe possibilita (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Tal como já referido, o desenvolvimento da linguagem assenta em fases distintas. Entre os zero e os doze meses de idade, as crianças começam por produzir sons quando estão contentes, fazendo lalações (produção de sequências de sons caracterizadas pela repetição), vocalizações e balbucios (período da lalação). Na holófrase, as crianças utilizam mais ou menos dez palavras sendo que, cada uma destas palavras, funciona como frase. Dos doze aos vinte e quatro meses de idade, as crianças começam por produzir os sons oclusivos [p], [t], [b], [d], [k], [g], os sons nasais [m] e [n] e as semivogais e por produzir as primeiras palavras, sendo que estas, num período inicial, não surgem combinadas entre si (período holofráscico). Por volta dos dezoito meses dá-se “[...] uma verdadeira explosão na aquisição da fala” (Borràs, 2002, p.57) e a criança já consegue produzir frases com duas palavras. Deste modo, a criança encontra-se na fase da linguagem telegráfica no sentido em que passa a utilizar duas palavras combinadas, formando frases com as mesmas. Contudo, estas duas palavras são apenas as fundamentais, tal como verificado nos telegramas. Entre os vinte e quatro meses e os trinta e seis meses de idade as crianças atingem o período das frases complexas, onde se verifica o aparecimento de frases contendo mais de duas palavras bem como a capacidade de responder e comunicar com os outros. A partir dos trinta e seis meses as crianças estão capacitadas para expressar sentimentos e desejos, passando a linguagem a exercer um meio de falar do mundo abstrato e não apenas do concreto como até então (Barbeiro, 2000; Borràs, 2002; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Rombert, 2012).

Tal como anteriormente referido, o desenvolvimento da linguagem, sendo faseado, ocorre em diversos domínios.

O domínio fonológico contempla a capacidade de distinguir os diferentes sons da língua, de forma a ser possível manipulá-los e articulá-los de forma inteligível. Deste modo, “[...] a capacidade para discriminar sons da fala é inata e desde o nascimento o bebé reage a variações acústicas relacionadas com a voz humana” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.14). Ou seja, desde muito cedo que a criança comunica, inicialmente através do choro e, posteriormente, através de palavras e frases.

A componente fonológica assenta num subdomínio segmental. Este é atingido através do desenvolvimento dos sistemas vocálico e consonântico (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012).

Os segmentos vocálicos são aqueles que são adquiridos primeiramente, sendo que a maioria das vogais está adquirida por volta de um ano e oito meses de idade contrariamente às consoantes que poderão ser adquiridas até depois dos cinco anos de idade (Costa, 2010 citado por Rodrigues, Costa & Castelo, 2012).

As primeiras vogais a serem produzidas são as vogais recuadas [a] e [ɐ]; seguidas das vogais não recuadas [e], [ɛ] e [i] e, por último, as vogais labiais [o], [u] e [ɔ]. A ordem de aquisição destas mesmas vogais tem como fatores determinantes o ponto de articulação, o grau de altura das mesmas, a estrutura silábica e o acento de palavra. Assim, é possível verificar que o aparecimento de ditongos surge mais tarde (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012).

Tal como acontece no sistema vocálico, a aquisição do sistema consonântico é, também ela, dependente de alguns fatores, nomeadamente: a associação de graus de complexidade distintos às várias classes de sons e a posição ocupada pelos segmentos (sílabas e/ou palavras). Desta forma, as primeiras palavras a serem produzidas pelas crianças pertencem a duas classes distintas no que diz respeito ao ponto de articulação: oclusivas orais e nasais; e a três classes diferentes relativamente ao seu ponto de articulação: bilabiais, dentais e alveolares. Deste modo, as primeiras consoantes a serem produzidas são [p, b, t, d, m, n].

Todavia, “[...] os segmentos oclusivos e nasais produzidos num ponto posterior da cavidade oral (nasal palatal [ŋ] e oclusivas velares [k, g]) tendem a não ocorrer nas primeiras produções [...]” (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012, p.174).

Por outro lado, as consoantes fricativas apenas são adquiridas quando os segmentos oclusivos e nasais também já o estão. Tal como já referido anteriormente, também neste caso as consoantes anteriores labiodentais [f, v] e dentais [s, z] tendem a ser estabilizadas primeiro do que as posteriores palatais [ʃ, ʒ] (*ibidem*).

O desenvolvimento lexical é verificado desde muito cedo e diz respeito à capacidade que a criança tem para atribuir significados a diferentes palavras que “[...] ouve frequentemente associada[s] a uma pessoa, uma acção ou um objecto, mas prolonga-se pela vida” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.18). As primeiras palavras produzidas pelas crianças são monossilábicas ou consistem na repetição de sílabas. Estas mesmas palavras dizem respeito a nomes de pessoas, objetos ou animais que tenham significado para a criança que as produz. Assim sendo, estas primeiras produções dizem apenas respeito à situação atual, ao presente e ocorrem relacionadas a uma determinada ação. Com o desenvolvimento do conhecimento lexical da criança, a palavra passa a possuir um determinado símbolo para um determinado referente (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Assim, as palavras produzidas deixam de aparecer de forma isolada, o que revela que a criança está a desenvolver-se ao nível semântico. Ou seja, a criança passa a ter conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso (*ibidem*).

Desta forma, é possível verificar o aparecimento de palavras organizadas em unidades de significado mais amplas, o que sugere um desenvolvimento sintático por parte das crianças. Este desenvolvimento sugere que as crianças estão capacitadas para passar de uma fase em que uma palavra isolada representa uma frase para uma outra fase em que as palavras são organizadas em frases de acordo com regras específicas (*ibidem*).

O desenvolvimento linguístico integra igualmente o desenvolvimento pragmático, e este diz respeito “[...] à apropriação das regras conversacionais e inicia-se quando a criança, ainda em bebé, se envolve em trocas comunicativas sonoras [...]” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.23). Assim, este desenvolvimento consiste na aquisição das regras de

determinada língua, de forma a utilizá-las de acordo com o objetivo da comunicação e o contexto em que a mesma ocorre (*ibidem*).

Deste modo, é possível verificar que o desenvolvimento linguístico, mais precisamente o desenvolvimento da consciência linguística, sugere a “[...] existência de uma relação entre a sequência de grafias e a linguagem oral” (Barbeiro, 2007, p.79), o que favorece a aprendizagem inicial da escrita, nomeadamente a aprendizagem do código ortográfico. Deste modo, a consciência linguística dá lugar à descoberta do princípio alfabético que, por sua vez, “[...] permite uma escrita baseada na unidade correspondente aos fonemas [...]” (Barbeiro, 2007, p.80).

O código escrito assenta, desta forma, no princípio alfabético (correspondência entre grafemas e fonemas) e naquilo que o mesmo representa: a capacidade de análise da palavra gráfica e dos grafemas constituintes e da palavra na sua forma fónica e, consequentemente, os seus sons. Como tal, a competência da escrita supõe uma consciencialização do código oral que, posteriormente, será compilado na ortografia (Barbeiro, 2008, Duarte, 2008 & Morais, 2013).

Tal como Duarte (2008, p.14) refere,

[...] a consciência linguística é uma pré-condição para a fluência de leitura e proficiência da escrita, e uma vez que um bom nível de desempenho nestas competências se conta entre os mais importantes factores de sucesso escolar, ela é, indirectamente, uma das condições de sucesso escolar em outras curriculares

De um modo geral, é possível salientar a importância da consciência linguística no que diz respeito ao processo de aprendizagem da escrita, nomeadamente da ortografia, visto que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está intimamente relacionado com a capacidade que os sujeitos apresentam na produção e perceção de enunciados orais (Freitas, Alves & Costa, 2007).

“Assim, a aprendizagem da linguagem escrita, [...] vai apelar à consciência fonológica, ao conhecimento do código alfabético e ao conhecimento das correspondências que se estabelecem entre grafemas e fonemas” (Gomes & Santos, 2005, p.141).

Feita uma breve síntese sobre as características desenvolvimentais da linguagem da criança impõe-se agora uma concetualização mais clara sobre a consciência metalinguística, em particular a consciência fonológica.

1.1.1. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Os investigadores reúnem o consenso de que o acesso ao código escrito está condicionado pelo:

[...] i) desenvolvimento da linguagem oral, tanto a nível da expressão como da compreensão; ii) a aquisição de uma consciência da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita; e iii) o desenvolvimento de competências de análise sobre as unidades da fala, ou seja, as palavras, sílabas e sons (Viana, 2002, p.22).

Por outro lado, se as aprendizagens de literacia emergente (todos os conhecimentos, atitudes e capacidades que surgem como indutores para o desenvolvimento da linguagem escrita) se podem processar de forma mais ou menos espontânea, na verdade, segundo Viana (2002, p.23) a investigação

[...] tem tornado evidente que não basta possuir capacidades funcionais ao nível do uso da linguagem, mas que é também necessário tomar consciência de como a linguagem é, como se estrutura e como se utiliza. São precisamente as actividades metalinguísticas que vão permitir às crianças reflectir sobre a linguagem oral e apropriar-se da linguagem escrita.

Este trabalho de natureza metalinguística obriga os educadores e professores a criarem tempos onde seja possível desenvolver uma correta articulação entre práticas de oralidade e de escrita. Desta forma, a importância do desenvolvimento linguístico das crianças, especificamente, a sua consciência fonológica e o progressivo domínio do código alfabético e ortográfico deverão estar presentes nas intencionalidades e práticas de educadores e professores.

Assim, é fundamental ter presente que o desempenho na produção e na percepção de enunciados orais é preditor de sucesso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o que obriga a actividades de reflexão sobre a oralidade e de treino da capacidade de segmentação da cadeia falada. Por outro lado, é importante criar condições para que a criança, em função do seu desenvolvimento linguístico, aprenda que a língua é formada por unidades linguísticas mínimas, os segmentos, e que os caracteres do alfabeto representam essas mesmas unidades (Sim-Sim, 2009).

O conhecimento da escrita alfabética é também uma das dimensões fundamentais, sendo importante a aprendizagem das regras de correspondência entre fonemas e grafemas.

Ao analisar a palavra “casa” verificamos que a mesma contém uma mesma vogal que surge duas vezes. Contudo, ao produzir a palavra “casa” [k a z ɐ] é também verídico constatar que ambas as vogais possuem um valor fonémico distinto. Contudo, tal não é verificado na escrita uma vez que ambas as vogais são representadas pelo grafema <a> (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012).

Como fonema ou segmento fonológico entende-se “[...] a unidade mais pequena em que se pode dividir a cadeia fonológica de uma língua” (Barbeiro, 2000, p. 63) e, através de um só pode existir distinção entre duas palavras distintas. Assim, o fonema não corresponde a letras mas sim a grafemas (Morais, 2013).

Por sua vez, grafemas são as unidades menores que servem para distinguir o significado das palavras escritas, ou seja, são letras ou conjuntos de letras que correspondem a fonemas (Morais, 2013).

No caso da palavra “bata” [b a t ɐ] e da palavra “pata” [p a t ɐ] é possível verificar que a única distinção é o som [b] e [p]. Como tal, através da utilização de pares mínimos (duas palavras em que difere apenas um fonema) é possível verificar que dois sons possuem utilizações distintas no sistema de uma determinada língua (Barbeiro, 2000).

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), consciência fonológica é a capacidade que a criança tem para identificar e manipular os sons do oral. Esta mesma consciência subdivide-se em três subcategorias, nomeadamente: consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica ou segmental. A primeira subcategoria implica que o indivíduo saiba dividir/segmentar as palavras em unidades mais pequenas, ou seja, em sílabas (exemplo: com-pu-ta-dor); a segunda subcategoria envolve o isolamento de unidades mais pequenas (sons) dentro das sílabas (exemplo: c.o.m - p.u - t.a - d.o.r); e a terceira e última subcategoria da consciência fonológica implica o isolamento dos sons da língua (exemplo: c.o.m.p.u.t.a.d.o.r). Relativamente à consciência silábica, tem vindo a ser referido, que esta precede quer à consciência intrassilábica, quer à consciência fonémica/segmental, uma vez que um falante de português consegue dividir as palavras em sílabas mesmo sem compreender o que isso significa efetivamente.

Deste modo, consciência fonológica consiste na capacidade de discriminar, manipular e articular os sons da fala, sendo que esta consciência pode ser trabalhada através de “[...] prática de rimas, a recitação de poesias em histórias e versos, os exercícios de segmentação de frases em palavras e destas em sílabas, a identificação e manipulação de sílabas (por isolamento, omissão e acrescentamento) e a soletração silábica [...]” (Sim-Sim, 1998, p.235; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

À semelhança de Sim-Sim (1998) e de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), existem outros autores que apresentam variadas propostas para o treino da consciência fonológica. Assim, Freitas, Alves e Costa (2007) sugerem a colocação das pontas dos dedos sobre a zona da laringe, de forma a que os alunos identifiquem quais os sons que provocam vibração (ou não) das cordas vocais. Desta forma, e através deste exemplo, os alunos poderão distinguir sons vozeados de não vozeados.

Por sua vez, Freitas, Alves e Costa (2007) e Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012) consideram que para compreender se determinado som é nasal ou oral, os alunos poderão colocar um espelho junto à saída do nariz, para que possam verificar se este fica ou não embaciado aquando a produção de determinado som.

É ainda possível verificar se determinado som é oclusivo ou fricativo. Para tal, os alunos deverão verificar se existe contenção do ar dentro da boca, seguido de uma explosão ou, contrariamente, uma saída progressiva do ar (*ibidem*).

O desenvolvimento da consciência fonológica é um preditor no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita e, por esse motivo, é fundamental compreender de que forma a mesma se desenvolve.

1.2. DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Tal como a linguagem, também a escrita vai sofrendo alterações ao longo do tempo.

Deste modo, o desenvolvimento da escrita assenta em competências gráficas, ortográficas e compositivas, sendo que esta última dimensão não será objeto de estudo no âmbito deste estudo.

As competências gráficas surgem em três etapas distintas: estágio pré-caligráfico; estágio caligráfico; estágio pós-caligráfico (Condemarin & Chadwick, 1986 & Thoulon-Page, 2001 citados por Barbeiro, 2007).

A primeira fase apresentada é a fase que marca o início do desenvolvimento da escrita e é caracterizada pela incapacidade da criança respeitar as exigências que a caligrafia exige. Esta mesma fase inicia-se por volta dos seis ou sete anos de idade e prolonga-se até aos oito ou nove anos de idade, sensivelmente. Todavia, esta duração não é constante, sendo que a mesma pode ocorrer entre dois a quatro anos. Assim, nesta primeira fase os traços surgem de forma tremida, as curvas de forma angulosa ou demasiado fechadas, a dimensão e inclinação das letras denota uma falta de controlo por parte da criança, as ligações entre as letras surgem desajeitadas ou impercetíveis, a linha de base tanto é ondulada, como demasiado subida ou descaída e as margens ou são desiguais ou, por vezes, ausentes (Barbeiro, 2007).

Posteriormente surge a fase caligráfica, que ocorre dos oito ou nove anos de idade até aos dez ou doze anos de idade. Nesta nova fase verificam-se alterações significativas, nomeadamente “[...] o domínio do instrumento, do gesto motor e das formas [...]” (Barbeiro, 2007, p.28), sendo que estas alterações são as que caracterizam esta nova fase. Estas mesmas mudanças levam a que a criança regularize o seu traço, estabeleça ligações entre as diferentes letras, apresente linhas mais direitas e com espaçamentos regulares e respeite as margens.

A fase pós-caligráfica surge por volta dos dez ou doze anos de idade e caracteriza-se pela exigência de velocidade da escrita. Ou seja, a velocidade passa a ser fundamental, no sentido em que é ela que permite exprimir as ideias e tirar notas. Assim sendo, os indivíduos passam por adaptar a sua caligrafia, com a finalidade de simplificar as formas e ligações. Desta forma, é essa mesma adaptação que, conseqüentemente, faz da escrita algo personalizado (*ibidem*).

Todavia, o desenvolvimento da escrita assenta ainda em competências ortográficas, sendo que estas dizem respeito à representação gráfica daquelas que são as unidades da linguagem oral. Assim, é fundamental compreender que “[...] a forma escrita das palavras corresponde a uma codificação complexa que não se limita a uma transcrição

de segmentos fônicos percebidos ou a símbolos indicadores de uma pronúncia particular” (Barbeiro, 2007, p.30).

Para atingir uma representação ortográfica, a criança precisa de ter total consciência do fonema ou segmento fonológico, sendo que esta é conseguida através do contacto com a linguagem escrita ao longo da vida (*ibidem*).

Deste modo, a competência ortográfica ocorre em diferentes fases: escrita pré-silábica, escrita silábica; escrita com fonetização (Martins & Niza, 1998).

Na primeira fase apresentada, ocorre a diferenciação entre o desenho e a escrita, em que a escrita não corresponde a uma representação da linguagem oral apesar de a grafia já corresponder à forma das diferentes letras. Nesta fase a leitura é ainda feita de um modo global, o que revela que as letras têm significado em determinado contexto. É ainda verificada uma hipótese quantitativa do referente (Ferreiro & Teberosky, 1985), hipótese esta que sugere que, quanto maior, mais numeroso, mais pesado ou mais velho for o objeto em causa, mais letras serão escritas para representar o seu nome. Depois de as crianças compreenderem que a escrita das palavras é possível através do posicionamento sequenciado de letras, compreendem também que existe uma relação entre esse posicionamento e a forma oral.

Assim “[...] a unidade que emerge para a representação é a sílaba, à qual se pode aceder na própria realização fónica da palavra, por segmentação, de uma forma mais fácil do que em relação ao fonema” (Barbeiro, 2007, p.31), surgindo assim a escrita silábica. Devido a esta mesma facilidade, é de extrema importância que a consciência da sílaba seja trabalhada a partir de atividades orais. Esta fase corresponde à representação da linguagem oral, até aqui não verificada, através das ligações dos números de grafias ao número de sílabas da palavra. Contudo, o princípio silábico não reflete o princípio da quantidade mínima (devido à existência de mossílabos e de dissílabos) nem a escrita do nome.

A terceira e última fase, a escrita com fonetização, surge com o intuito de representar um dos elementos da sílaba, uma vez que as crianças, na etapa anterior, entram em contacto direto com os diferentes fonemas. Assim, mesmo tendo a sílaba como base de representação, esta passa a ser representada de acordo com a letra que corresponde a um

dos seus segmentos fónicos. É esta nova adaptação que conduz a um princípio alfabético que, posteriormente, leva a que a escrita tenha o “[...] fonema (segmento fónico) como uma unidade linguística para a representação” (Barbeiro, 2007, p.33).

Todas estas diferentes fases levam a uma escrita ortográfica, que conduz a uma conformidade relativamente às palavras escritas e às normas ortográficas de determinada língua (*ibidem*).

Como sugestão para trabalhar a ortografia, Godoy (2000) citado por Barbeiro (2007) sugere o método dedutivo, método este que consiste na apresentação das regras ortográficas. Por outro lado, o método indutivo é, também ele, uma proposta para trabalhar a ortografia, sendo que este sugere que os próprios alunos é que devem construir as regras ortográficas, consoante a ortografia das diferentes palavras.

Barbeiro (2007) refere ainda o ditado clássico como sendo algo que facilita os procedimentos corretivos.

Godoy (2000) citado por Barbeiro (2007) sugere os textos lacunares ainda como uma boa estratégia de correção ortográfica, bem como os crucigramas e sopas de letras. Este mesmo autor refere ainda um procedimento preventivo que consiste em:

[...] a) escrita da palavra em causa no quadro, a fim de favorecer a imagem visual; b) reforço auditivo, por meio da leitura por parte do professor e da repetição por parte do aluno; c) explicação do conteúdo semântico, quando necessária; d) indução da regra ortográfica que se possa aplicar aos vocábulos trabalhados [...]. (p.143)

De forma a trabalhar a componente metalinguística, é possível explorar diferentes atividades, nomeadamente, a escrita de palavras iniciadas pela mesma sílaba, a deteção de palavras intrusas, a classificação de palavras consoante o som inicial, a identificação de diferentes sons em diversas palavras, a manipulação fonémica, a auto e hétero correção, o confronto com o corretor ortográfico, entre outros (Barbeiro, 2007 & Pereira & Azevedo, 2005).

1.2.1. APRENDER A LINGUAGEM ESCRITA – O CÓDIGO ORTOGRÁFICO

A aprendizagem da linguagem escrita deve surgir no seguimento do conhecimento que a criança tem da língua falada, uma vez que o que a criança adquire relativamente à escrita surge a partir daquilo que aprendeu oralmente (Pereira & Azevedo, 2005).

De acordo com Zorzi (1998) e Pereira e Azevedo (2005), a relação que existe entre a oralidade e a escrita podem e devem ser interpretadas em dois sentidos distintos: da oralidade para a escrita e da escrita para a oralidade. Ou seja, “[...] se a consciência fônica facilita a aquisição da língua escrita, a aquisição desta favorece, igualmente, o desenvolvimento da consciência fônica” (Pereira & Azevedo, 2005, p.19).

Desta forma, a leitura e a escrita têm como base uma consciência fonológica, visto que os sistemas alfabéticos representam a fala predominantemente ao nível fonémico, ler e escrever implicam a aquisição da consciência fonémica” (Lopes, 2011, p.22).

Sendo assim, é possível afirmar que o desenvolvimento ortográfico exige uma consciência fonológica das palavras e “[...] das restrições contextuais e morfosintáticas associadas ao funcionamento da linguagem escrita” (Ferreira, 2010, p.79). Como tal, é fundamental que o trabalho relativo à consciência fonológica seja explorado em todos os ciclos de forma afinada uma vez que “[...] o papel da escola é crucial para a estimulação da consciência segmental (ou fonémica) e que esta, pela relação que os segmentos estabelecem com os grafemas, constitui um fator determinante para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012, p.187).

A capacidade de identificar, manipular e segmentar os sons da fala é essencial para uma posterior “[...] compreensão do código alfabético, aquando da aprendizagem da leitura e da escrita” (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012, p.191). Por outro lado, a compreensão por parte das crianças das características articulatórias dos diferentes sons leva a que estas compreendam estas mesmas unidades como algo autónomo. Esta compreensão facilita a capacidade de discriminação fonémica (*ibidem*).

É ainda crucial o treino da consciência fonológica pois, posteriormente, este permitirá a distinção entre as convenções ortográficas e a realidade sonora (*ibidem*).

Assim, tem vindo a ser demonstrado através de inúmeras investigações, que

[...] a eficácia do domínio da correspondência depende essencialmente do nível de consciência fonológica que a criança possui dos sons da sua língua materna. Se ela conscientemente os manipular, é capaz de os isolar e, em seguida, fazê-los corresponder a uma forma visual até aí desconhecida (Sim-Sim, 2006, p.26).

1.2.2. O ERRO ORTOGRÁFICO

O processo de escrita está sobretudo relacionado com as componentes periféricas (nomeadamente as motoras associadas à grafia), com a orientação relativa à entrada e saída de informação (conversão de fonema em grafema) e com a ordem em que as componentes são ativadas (Barbeiro, 2007).

Tal como na leitura, o processo de escrita apresenta, também ele, duas vias distintas: a via direta, visual, lexical ou ortográfica e a via indireta ou fonológica. Na primeira via, depois de ouvido o sinal acústico é ativada a forma fonológica da palavra. Ou seja, o ouvinte tem acesso à representação semântica da palavra, o que lhe permite escrever a mesma. Assim, esta via é usada para escrever palavras irregulares (que não sigam as regras de correspondência fonema-grafema) (*ibidem*).

A via indireta ou fonológica tem como base a conversão de fonemas em grafemas. Esta via está destinada para a escrita de palavras desconhecidas e que, por esse motivo, não possuem uma ortografia ou forma semântica prévia (*ibidem*).

Pinto (1998, p.142) afirma que

[...] convém lembrar que o erro pode ter leituras distintas e não é possível dizer-se que já exista quando o aprendiz ainda desconhece o alvo que se pretende atingir. O erro, neste caso o erro ortográfico, apresenta duas leituras. Uma das leituras está relacionada com a visão clássica da falha e constitui objecto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. A outra leitura do erro encontra-se porventura menos vulgarizada. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir dos conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento.

Assim, o aluno poderá estar a centrar-se na forma fonológica que, por sua vez, não é espelhada na forma ortográfica. Deste modo, e tendo-se consciência que este não é o único motivo para a presença de erros ortográficos, é necessário compreender qual a base dos mesmos (*ibidem*).

Mateus (1962) divide os erros ortográficos de acordo com duas categorias: Ortografia das Regras Gramaticais e Vocabulário. Contudo, esta mesma autora criou ainda uma terceira categoria na qual insere os erros de acentuação, de ligação e de cortes.

Nelson (1980) citado por Barbeiro (2007) define três categorias de erros ortográficos, nomeadamente: erros de sequência (em que a ordem das letras é alterada); erros de imprecisão fonética (em que ocorrem omissões, adições ou substituições de alguns elementos); erros de ortografia incorreta (em que emergem letras que não surgem no sistema ortográfico utilizado).

Gomes (1989) criou um conjunto de cinco macro categorias, todas elas subdivididas em micro categorias: erros que resultam da não correspondência som/letra; erros de morfossintaxe; erros de acentuação; erros de pontuação (e outros códigos); erros semântico-pragmáticos.

Pereira (1995) distingue quatro classes para caracterizar a tipologia dos erros ortográficos: erros respeitantes à transcrição puramente fonética; erros de ortografia de uso corrente; erros gramaticais; e erros respeitantes a homónimos, homófonos e parónimos.

Pinto (1998) considera quatro categorias de erros: erros de género e número (concordância errada); erros de uso (a grafia da palavra é incorreta, não colocando em causa a sua forma auditiva); erros fonéticos (alteram a fonética da palavra em questão); e os erros linguísticos (erros que limitam as formas verbais e, conseqüentemente, a compreensão das frases).

Rio-Torto (2000) define três categorias distintas: erros grafemáticos (não alteram a sonoridade da palavra); erros fónicos (alteram a estrutura fónica, fonética ou silábica da palavra em questão); e erros morfológicos e morfo lexicais (que consistem na alteração das formas verbais).

Zorzi (2003) considera que os erros ortográficos estão organizados em variadas categorias, nomeadamente: representações múltiplas; apoio na oralidade; omissões; junção/separação, confusão entre <am> e <ão>, generalização, surdas/sonoras; acréscimo de letras; letras parecidas; inversões; e outras.

É ainda fundamental compreender que, numa fase inicial, “[...] escrever como se fala, tanto do ponto de vista da estruturação da narrativa, como do ponto de vista ortográfico parece reflectir, [...] uma escrita ainda não diferenciada da oralidade, o que resulta na ocorrência de erros” (Pereira & Azevedo, 2005, p.19).

Tendo em conta as atividades (quer relativas à linguagem oral quer relativas à linguagem escrita) anteriormente referidas, é ainda necessário compreender alguns critérios. Estes critérios têm como função auxiliar-nos relativamente à ordem das atividades, dos sons e das palavras a utilizar ao longo das mesmas.

1.3. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA DESENVOLVER A LINGUAGEM PARA APRENDER A ESCREVER

Assumida a importância da exploração das unidades do oral para a aprendizagem da escrita inicial, importa destacar que esta exploração da estrutura sonora da língua não deve ser feita, exclusivamente, nos primeiros anos de escolaridade. É fundamental que este trabalho se prolongue ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade, uma vez que “[...] o trabalho sobre a oralidade e sobre a sua relação com a escrita ao longo de toda a escolaridade melhorará os desempenhos dos alunos na leitura e na escrita [...]” (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012, p.15).

Assim, a sistematicidade e a consistência estão na base da estimulação da oralidade para o desenvolvimento da consciência fonológica. Como tal, é fulcral que o trabalho com as unidades do oral seja feito diariamente, de forma a ajudarem “[...] à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente, à automatização do *processamento (meta)fonológico* (funcionamento explícito da consciência fonológica)” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.31).

Para intervir de forma adequada, o educador tem de conhecer as dificuldades dos alunos, o que obriga a uma observação e avaliação atenta dos seus comportamentos.

Adams (1990) citado por Sim-Sim (2006, p.68) identifica cinco níveis de dificuldades relativamente à consciência fonológica: “[...] recordar sílabas familiares, reconhecer e classificar padrões nas rimas e na aliteração de palavras, reconstruir sílabas em palavras ou segmentar algum componente da sílaba, segmentar a palavra em fonemas e juntar, suprimir e inverter fonemas”.

Tal como Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) referem a taxa de sucesso na segmentação da palavra é de 67% numa faixa etária dos nove anos e quatro meses de idade aos nove anos e nove meses de idade. Contudo, e analisando a faixa etária precedente, é possível verificar que não houve progressão de uma para a outra.

Geralmente, crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade trocam pares como [p, b], [t, d] ou [f, v]. Estas mesmas trocas estão relacionadas com a dificuldade sentida em distinguir pares de consoantes obstruentes, oclusivas e fricativas. Outro dos erros comuns é a relação entre fonemas e grafemas, nomeadamente [s, z, ʃ, ʒ], uma vez que estes “[...] apresentam diferentes formas de registo ortográfico, quer através de grafemas, quer através de dígrafos” (Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo, 2012, p.132).

Assim, e tendo em conta as dificuldades demonstradas pelos alunos, as atividades propostas em sala de aula devem ter em consideração as dimensões e princípios do desenvolvimento da linguagem, no sentido de irem ao encontro da conceptualização da consciência fonológica. Deste modo, as atividades deveriam iniciar-se com uma adaptação dos alunos ao universo sonoro, passando, posteriormente, por uma fase onde os mesmos exploram esse mesmo universo, culminando numa capacidade de manipular as unidades linguísticas relacionadas com a consciência fonológica (Freitas, Alves & Costa, 2007). Tal como referido anteriormente, esta integra uma consciência silábica, intrassilábica e fonémica.

O treino da consciência fonológica deve ser iniciado, primeiramente, com palavras cuja classe seja igual (só nomes por exemplo, visto que é a “[...] primeira categoria a emergir na aquisição da leitura” (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012, p.185). Estas mesmas palavras devem ainda fazer parte do léxico das crianças, sendo que, no caso de se utilizarem pseudopalavras, estas devem conter estrutura idêntica à das palavras já conhecidas.

As palavras utilizadas devem ainda ser dissilábicas e graves, uma vez que estas palavras são as mais frequentes na Língua Portuguesa (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012). Por outro lado, também pelo mesmo motivo anteriormente referido e pelo facto deste tipo de palavras ser o primeiro a ser adquirido, as palavras utilizadas deveriam ser do padrão CV (*ibidem*).

Relativamente à posição do segmento a testar em determinada palavra, este deve surgir, primeiramente, na posição inicial da mesma (uma vez que, desta forma, a criança processa o segmento de forma mais rápida); depois na posição final e só depois na posição central, visto que esta posição é a que leva a um tipo de processamento mais

lento. É ainda importante que os segmentos estudados sejam controlados relativamente às suas propriedades (ponto de articulação, por exemplo) (*ibidem*).

Numa fase inicial, os sons escolhidos devem ser fricativos [f, v, s, z, ʃ, ʒ], uma vez que são mais fáceis de identificar na oralidade contrariamente com o verificado nos sons não contínuos [p, b, t, d, k, g] (Freitas, Alves e Costa, 2007 & Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012).

A importância de conhecer e dominar a estrutura sonora da língua desafia o educador a avaliar e a implementar de forma sistemática propostas articuladas de desenvolvimento da linguagem, especificamente atividades de consciência fonológica, especificamente fonémica, e de treino ortográfico.

1.4. DOCUMENTOS CURRICULARES

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar (1997) as crianças devem adquirir “[...] a capacidade de identificar relações entre o código oral e o código escrito [...]” (p.91), sendo que, para tal, é necessário insistir em rotinizar atividades de desenvolvimento e treino da consciência fonológica. Este documento aponta ainda para a importância de brincar com as palavras e sons.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Programa de Português para o Ensino Básico (2009) e as Metas Curriculares de português (2012) atribuem uma importante relevância ao trabalho da consciência fonológica, nomeadamente no que diz respeito à identificação de sons das palavras e correspondência entre sons e letras.

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) refere que as crianças devem estar aptas para discriminar pares mínimos, repetir palavras e pseudopalavras sem erros de identidade ou de ordem, manipular os sons da fala (suprimindo, acrescentando ou substituindo sons a determinadas palavras). É ainda possível verificar no documento anteriormente referido que a meta curricular “Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas” está presente apenas nos primeiros três anos do ensino básico sendo que, tal meta não é focada no último ano do Ensino Básico.

Contudo, e de uma forma mais específica, o Caderno de Apoio relativo à Aprendizagem da Leitura e da Escrita (2015), refere que “[...] a missão crucial do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, é a de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra” (p.3).

Os dispositivos programáticos, acima referidos, pretendem ser um instrumento de auxílio para o professor, no sentido em que regulam a sua prática de ensino relativamente ao código escrito. Contudo, estes mesmos documentos são fundamentais ao longo da prática pedagógica, uma vez que fornecem informações e propostas sustentadas, pelo que são um instrumento de trabalho pedagógico importante.

2. METODOLOGIA

No presente ponto irei apresentar a metodologia utilizada neste ensaio investigativo, dando conhecimento da questão de partida e objetivos, mas também das técnicas utilizadas aquando da recolha de dados.

Fortin (2003, p.372) indica que metodologia se trata de um “[...] conjunto de métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica [...]”. Assim, metodologia define quais os métodos e técnicas utilizadas ao longo do relatório.

2.1. DESCRIÇÃO E ESTUDO REALIZADO

O estudo apresentado foi realizado no ano letivo 2015/2016 numa turma de 4.º ano de escolaridade e incide, tal como indica o título do presente relatório, na importância que as atividades de consciência fonológica e ortográfica exercem na escrita dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à diminuição dos erros ortográficos.

Tendo em conta a revisão de literatura que realizei anteriormente, constatei que aquilo que o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) nos sugerem para o 4.º ano no domínio da leitura, domínio onde se explicitam metas relativas ao desenvolvimento da consciência fonológica, não é explorado de forma individual. Como tal, e uma vez que este é um tema que sempre me suscitou curiosidade e interesse, optei por fazer uma investigação mais aprofundada acerca do mesmo.

Por outro lado, a presença de erros ortográficos nas atividades de escrita dos alunos foi algo com que me deparei, de imediato, no início desta prática pedagógica. Como tal, este foi um dos principais motivos para a realização desta mesma investigação. O facto de, grande parte dos alunos, escrever com bastantes erros ortográficos levou a que, enquanto professora estagiária, quisesse encontrar uma solução para esses mesmos erros. Desta forma, e depois de múltiplas pesquisas, considero que a escolha deste tema esteve, sobretudo, relacionada com o querer ajudar os alunos, identificando os seus maiores problemas e, posteriormente, elaborar atividades que colmatassem esses mesmos erros verificados anteriormente, procurando desenvolver neles competências metalinguísticas.

2.2. PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo, centrado na observação da componente oral e escrita dos alunos, pretende compreender qual o papel das atividades de treino de consciência fonológica e ortográfica na diminuição de erros ortográficos. Pretende-se, deste modo, compreender se as mesmas atividades ajudam os alunos a desenvolver a sua competência ortográfica.

Assim sendo, a minha questão investigativa é: “As atividades de treino de consciência fonológica e de ortografia podem melhorar o desempenho ortográfico dos alunos?”

Na sequência da pergunta investigativa acima descrita, e sendo este um estudo centrado na observação dos comportamentos linguísticos (entre eles os ortográficos) dos alunos, formulei os seguintes objetivos:

- Identificar erros ortográficos dos alunos, dificuldades de articulação e fragilidades ao nível da consciência fonológica;
- Conceber uma sequência de atividades em torno da exploração da consciência fonológica;
- Compreender se existe relação entre as atividades de consciência fonológica e de ortografia e a diminuição de erros ortográficos;
- Refletir sobre as implicações pedagógicas e didáticas dos resultados obtidos.

2.3. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Nesta investigação utilizei o método quantitativo visto que tem “[...] como objectivo a identificação e apresentação de dados [...]” (Sousa & Baptista, 2011, p.53) e qualitativo, uma vez que este relatório tem como base uma descrição rigorosa dos dados recolhidos, bem como a “[...] exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada” (Sousa & Baptista, 2011, p.64) e atua consoante essa mesma informação.

Como tal, este é um estudo qualitativo de carácter descritivo simples, uma vez que a descrição deve ser rigorosa e “[...] resultar diretamente dos dados recolhidos [...]” sendo que estes mesmo dados podem ser recolhidos através de diversas formas: fotografias, gravações-áudio, registos escritos (Carmo & Ferreira, 2008, p.198). Os estudos de carácter descritivo têm ainda a característica de analisar determinados fenómenos sendo possível, posteriormente, associar variáveis, pois “[...] poderá saber quais os factores que produzem atitudes diferentes ou descobrir a causa de certos fenómenos” (Dias, 2009, p.81).

Trata-se ainda de um estudo de caso uma vez que é apenas representativo da população apresentada, o que significa que os mesmos não poderão ser generalizados para uma outra população distinta.

2.3.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para a realização do presente ensaio investigativo recorri a uma recolha de dados que foi conseguida através de algumas técnicas, entre elas, observação participante e direta em contexto de sala de aula, visto que procedi a observações naturalistas de forma a compreender de forma mais profunda os problemas e “[...] investigar o que «está por trás» de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (Fernandes, 1991, p.3).

Esta mesma observação foi possível com o auxílio de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente gravação audiovisual, notas de campo (com base na visualização dos cadernos diários dos alunos e posterior cópia dos seus erros ortográficos) e registos escritos por parte dos alunos. Estes registos decorreram de atividades de treino de consciência fonológica e ortográfica tendo como base autores como Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012) e treino de ortografia tendo em conta Barbeiro (2007).

Para a elaboração destas atividades tive em consideração as palavras já conhecidas e utilizadas pelos alunos, iniciando por pares mínimos e, posteriormente, palavras em que tinha verificado mais erros ortográficos, e tendo em conta os princípios referidos no enquadramento teórico. Estas atividades foram realizadas por todos os alunos, sendo que posteriormente foram selecionados apenas alguns deles.

2.4. PARTICIPANTES

Participaram neste estudo dois alunos, um do sexo feminino (aluna A com dez anos de idade) e um do sexo masculino (aluno R com nove anos de idade) e ambos pertencentes a uma turma do 4.º ano de escolaridade do ensino básico da região centro de Portugal. Estes alunos foram selecionados uma vez que revelaram, claramente, maiores dificuldades na escrita ortográfica, comparativamente com os restantes alunos da turma, e apresentaram ainda dificuldades articulatórias e de consciência fonémica.

2.5. DESCRIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica consistiu na implementação, em sala de aula, de nove atividades para todos os alunos da turma em questão. Estas mesmas atividades foram baseadas em Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012) e Barbeiro (2007) e foram implementadas com alunos do 4.º ano de escolaridade no contexto de uma Prática Pedagógica realizada no ano letivo 2015/2016.

Estas foram implementadas entre o dia 2 de novembro de 2015 e 12 de janeiro de 2016, todas elas no período da manhã, tal como pode ser verificado através da observação do quadro apresentado de seguida.

Data da atividade	Tipo de atividade a realizar
1ª atividade - 2 de novembro de 2015	Escutar diversas palavras e identificar aquelas que tinham como som inicial os sons fricativos: [f, v, s, z, ʃ, ʒ] Ouvir diferentes palavras ditas pela estagiária e, de acordo com o som inicial da sílaba inicial, escrevê-la na casa do som correspondente (exemplo: Celtas pertence à casa do som [s]).

2ª atividade - 9 de novembro de 2015	<p>Escutar diversas palavras e identificar aquelas que tinham como som inicial os sons oclusivos: [p, b, t, d, k, g]</p> <p>Ouvir diferentes palavras ditas pela estagiária e, de acordo com o som inicial da sílaba inicial, escrevê-la na casa do som correspondente (exemplo: Príncipe pertence à casa do som [p]).</p>
3ª atividade - 16 de novembro de 2015	<p>Ler diferentes palavras escritas no quadro e, de acordo com o som inicial da sílaba final, escrevê-la na casa do som correspondente (exemplo: Garrafa pertence à casa do som [f]).</p>
4ª atividade - 23 de novembro de 2015	<p>Ler diferentes palavras escritas no quadro e, de acordo com o som inicial da sílaba final, escrevê-la na casa do som correspondente (exemplo: Príncipe pertence à casa do som [p]).</p>
5ª atividade - 30 de novembro de 2015	<p>De acordo com a imagem recebida, identificar qual o objeto na mesma e, posteriormente, identificar qual o som inicial da sílaba do meio da palavra e escrever essa mesma palavra na casa do som correspondente (exemplo: Casota pertence à casa do som [z]).</p>
6ª atividade - 7 de dezembro de 2015	<p>De acordo com a imagem recebida, identificar qual o objeto na mesma e, posteriormente, identificar qual o som inicial da sílaba do meio da palavra e escrever essa mesma palavra na casa do som correspondente (exemplo: Aljubarrota pertence à casa do som [b]).</p>
7ª atividade - 14 de dezembro de 2015	<p>Identificação dos sons “explosivos” e sons “dos lábios” com base na observação dos meus lábios aquando da leitura de algumas palavras;</p> <p>Identificação dos sons “soprados”, “explosivos”, “dos lábios”, “da garganta”, “que fazem tremer a garganta” e</p>

	“que não fazem tremer a garganta”, com base na observação da sua boca através de um espelho.
8ª atividade - 4 de janeiro de 2016	Escrever frases ditadas pela estagiária
9ª atividade - 11 de janeiro de 2016	Escrever um texto livre que contivesse as palavras: Trabalho, Cortesão, Casota, Alface, Aljubarrota, Ajudar, Príncipe, Amanhã.

Quadro 1- Calendarização das atividades realizadas

No início de cada atividade era explicado aos alunos o objetivo do “jogo”. Assim, eram lembrados que iam jogar ao “jogo dos sons”. Como tal, no início de todas as atividades, os alunos eram alertados para o facto de que o objetivo principal era a identificação de sons em determinadas palavras e não a forma como as mesmas se escreviam. Deste modo, eram dados exemplos práticos de forma a consciencializar os alunos para a atividade que iria surgir de seguida. Antes das atividades, os alunos escutavam várias palavras lidas pela professora estagiária (ex: “ceia”, “casa”, “adicionar”, “acabar”). Em cada uma delas tinham que identificar uma das sílabas pedida e o som inicial correspondente à mesma. Posteriormente, as mesmas palavras eram escritas no quadro para que, à semelhança do realizado anteriormente, os alunos pudessem identificar os sons das palavras pedidas. Desta forma, os alunos compreenderiam a associação entre grafema e fonema, tendo em atenção que cada grafema não corresponde a um e um só fonema (tal como <c> pode representar [k] e [s], de acordo com as palavras exploradas.

É ainda importante salientar que todas as atividades, excluindo as n.º8 e n.º9, foram elaboradas duas vezes, sendo que os dados apresentados são referentes à primeira vez que cada atividade foi realizada. Após esta primeira vez, os alunos expunham as suas dificuldades e, consoante as mesmas, a atividade ia sendo corrigida para depois, no dia seguinte, ser repetida. Ao ser corrigida, os alunos iam sendo questionados sobre as suas decisões e o motivo das mesmas. De forma a justificarem-se, era-lhes pedido que lessem as palavras em voz alta, que as escrevessem no quadro, as dividissem em sílabas (utilizando cores distintas) e, apenas depois, que identificassem os sons pretendidos.

Após esta fase e apenas no dia seguinte, a mesma atividade era realizada de novo, com o objetivo de verificar se houve melhorias ou não da parte dos alunos.

As palavras utilizadas ao longo da sequência de tarefas foram as palavras nas quais os alunos foram demonstrando mais dificuldade aquando da sua escrita, tais como: “Aljubarrota”, “Celtas”, “Cortesão”, “Príncipe”. Foram ainda inseridas palavras já conhecidas dos alunos e nas quais surgiam também algumas dificuldades, nomeadamente quando as mesmas tinham pares mínimos. Assim, as palavras iniciais continham, na sua maioria, apenas duas sílabas e um par mínimo. Posteriormente, o grau de sílabas das palavras foi aumentando sendo que, em todos os casos, os sons fricativos foram sempre inseridos primeiro que os não contínuos, uma vez que estes últimos são mais difíceis de identificar na oralidade. Sendo assim, as palavras utilizadas foram: Adição, Alface, Ajudar, Aljubarrota, Amanhã, Bala, Batalha, Bala, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Casota, Celtas, Chá, Chato, Chave, Cortesão, Dado, Ervilha Faca, Fala, Farinha, Feijão, Figura, Fim, Garrafa, Henriques, Já, Jato, Mala, Multiplicação, Óculos, Pala, Príncipe, Sala, Sim, Televisão, Trabalho, Vaca, Vala, Varinha, Vim, Xilofone, Zebra.

É ainda necessário salientar que, em todas as atividades (excluindo as 7, 8 e 9) os alunos tinham que escrever as palavras em casas de sons. Estas casas de sons eram identificadas com grafemas, sendo que, para o fonema [f] correspondia o grafema <F>, para [v] era <V>, para [s] era <S>, para [z] era <Z>, para [ʃ] era <Ch>, para [ʒ] era <J>, para [p] era <P>, para [b] era , para [t] era <T>, para [d] era <D>, para [k] era <C> e, por último, para [g] era <G>.

A primeira atividade foi realizada no dia 2 de novembro de 2015. Esta atividade foi realizada em grande grupo, sendo que, cada aluno era responsável pela sua intervenção. Esta atividade consistia em: os alunos deveriam levantar-se da cadeira quando ouviam palavras, ditas por mim, iniciadas pelo som [f]; deveriam bater palmas quando ouviam palavras, ditas por mim, iniciadas pelo som [v]; deveriam acenar quando ouviam palavras, ditas por mim, iniciadas pelo som [s]; deveriam esconder a cara com ambas as mãos quando ouviam palavras, ditas por mim, iniciadas pelo som [z]; deveriam bater com os pés no chão quando ouviam palavras, ditas por mim, iniciadas pelo som [ʃ]; deveriam sentar-se na sua cadeira quando ouviam palavras, ditas por mim, iniciadas pelo som [ʒ]; deveriam bocejar quando ouviam palavras, ditas por mim, iniciadas pelo

som [m]; deveriam colocar as mãos na cintura quando ouviam palavras, ditas por mim, iniciadas pelo som [n]. No total das palavras ditas por mim existiram palavras intrusas que, tal como o nome indica, não continham nenhum dos sons iniciais pedidos.

Depois de identificados os sons iniciais das palavras **Bala, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Casota, Celtas, Chá, Chato, Chave, Dado, Faca, Fala, Farinha, Feijão, Figura, Fim, Garrafa, Já, Jato, Mala, Pala, Príncipe, Sala, Sim, Televisão, Trabalho, Vaca, Vala, Varinha, Vim, Xilofone, Zebra**, os alunos tinham que escutar algumas das palavras anteriormente escutadas (**Bala, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Casota, Celtas, Chave, Dado, Feijão, Figura, Garrafa, Pala, Príncipe, Televisão, Trabalho, Vala, Xilofone, Zebra**) e, da mesma forma que anteriormente, tinham que identificar o som inicial da primeira sílaba sendo que, desta vez, deveriam escrever a palavra na casa correta.

A **segunda atividade** foi realizada no dia 9 de novembro de 2015 e, tal como na atividade anterior, tinham que fazer determinados gestos consoante o som que escutassem. Deste modo, se ouvissem o som [p], [b], [t], [d], [k] ou [g] na posição inicial de alguma palavra (**Bala, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Casota, Celtas, Chá, Chato, Chave, Dado, Faca, Fala, Farinha, Feijão, Figura, Fim, Garrafa, Já, Jato, Mala, Pala, Príncipe, Sala, Sim, Televisão, Trabalho, Vaca, Vala, Varinha, Vim, Xilofone, Zebra**) por mim dita teriam que levantar-se da sua cadeira, bater palmas, acenar, esconder a cara, bater com o pé no chão ou sentar-se na sua cadeira, consoante o som escutado. Tal como na atividade anterior, também nesta existiram palavras intrusas.

Tal como na primeira atividade, depois de identificados os sons, os alunos tinham que escutar novas palavras (**Bala, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Casota, Celtas, Chave, Dado, Feijão, Figura, Garrafa, Pala, Príncipe, Televisão, Trabalho, Vala, Xilofone, Zebra**) e, da mesma forma que anteriormente, tinham que identificar o som inicial da primeira sílaba e escrever a palavra na casa correta.

A **terceira atividade** decorreu no dia 16 de novembro de 2015 e consistiu na identificação dos sons iniciais ([f], [v], [s], [z], [ʃ] ou [ʒ]) das sílabas finais de determinadas palavras (**Adição, Alface, Ajudar, Aljubarrota, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Celtas, Chave, Cortesão, Dado, Garrafa, Henriques, Feijão, Príncipe, Zebra**). Deste modo, dividi o quadro em seis partes idênticas, sendo que cada uma

destas partes correspondia aos sons que eram pedidos para identificar. Assim, cada aluno seria responsável por ler uma palavra escrita no quadro e, posteriormente, depois da mesma ser apagada do quadro, decidir se essa mesma palavra tinha correspondência a alguma casa de som ou se era apenas intrusa. Caso essa palavra pertencesse a alguma das casas presentes no quadro, o aluno deveria escrevê-la (de memória) na casa correspondente.

À semelhança da terceira atividade, também a quarta (23 de novembro de 2015) decorreu da mesma maneira sendo que a única diferença, foi que os sons que eram pedidos para identificar não eram os sons fricativos [f], [v], [s], [z], [ʃ] ou [ʒ] mas sim os sons oclusivos [p], [b], [t], [d], [k] ou [g] nas palavras **Adição, Alface, Ajudar, Aljubarrota, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Celtas, Chave, Cortesão, Dado, Garrafa, Henriques, Feijão, Príncipe, Zebra.**

A quinta (30 de novembro de 2015) e a sexta atividades (7 de dezembro de 2015), tal como a terceira e a quarta, tinham como objetivo a identificação dos sons fricativos e oclusivos de algumas palavras (**Adição, Ajudar, Alface, Aljubarrota, Caixote, Cartago, Casota, Cortesão, Dado, Ervilha, Figura, Multiplicação, Óculos, Príncipe, Trabalho**). Contudo, nestas duas últimas atividades, as palavras já não eram ditas pela estagiária nem lidas pelos alunos. De forma a dificultar o processo, cada aluno recebia uma imagem (Anexo 10) e, consoante essa imagem, tinha que, em voz alta, dizer o nome da mesma e, só depois, escrever o nome da mesma na casa do som que lhe correspondia (caso existisse essa correspondência).

Todas as atividades anteriormente referidas (n.ºs 1, 2, 3, 4, 5 e 6) tinham como principal objetivo compreender qual a capacidade de discriminação dos diferentes sons por parte dos alunos, visto que tal é fundamental para uma posterior compreensão do código alfabético. Assim, ambas pretendiam desenvolver a consciência fonémica.

A sétima atividade (14 de dezembro de 2015) consistia nos alunos “lerem-me os lábios” de forma a compreenderem de que forma são produzidos. À medida que ia dizendo alguns sons ([p], [b], [t], [d], [k] e [g]), os alunos teriam que decidir se os mesmos eram “explosivos” e/ou sons “dos lábios”. Assim sendo, e após alguma explicação e tentativas por parte dos alunos, os primeiros sons correspondiam àqueles

que não poderiam ser prolongados e os sons “dos lábios” correspondiam àqueles que eram articulados com o lábio superior e inferior juntos.

Após os alunos terem identificado estes sons com base na observação dos meus lábios, seguiu-se a segunda fase desta atividade que consistia em dividir sons em diversas classes, tais como: sons “soprados”, “explosivos”, “dos lábios”, “da garganta”, “que fazem tremer a garganta” e “que não fazem tremer a garganta”, com base na observação da sua boca através de um espelho. Os sons que eram pedidos para identificar eram [v], [p], [p], [b], [t], [d], [k], [g], [s], [z], [R], [m] e [f].

A atividade n.º 7 tinha como objetivo verificar se os alunos compreendiam as características articulatórias e percetivas dos diferentes sons, uma vez que essa compreensão “[...] enfatiza a existência autónoma destas unidades do contínuo sonoro e funciona como elemento facilitador da capacidade de discriminação fonémica [...]” (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012, p.192).

A oitava tarefa (4 de janeiro de 2016) teve como base um ditado por parte dos alunos. Para tal, cada aluno, de forma individual, escrevia frases que eu ia lendo. Estas mesmas frases continham as palavras já trabalhadas bem como outras palavras conhecidas e utilizadas ao longo das diferentes aulas. Assim, as frases ditadas foram: **Amanhã irei visitar o príncipe e o seu cortesão; É importante não discutir, devemos ajudar-nos; Hoje, na aula de matemática, fizemos operações de adição, multiplicação, subtração e divisão; Na Batalha de Aljubarrota existiu uma grande guerra; Ontem ao almoço comi um bife com arroz, ervilhas e alface.**

A nona e última tarefa que decorreu no dia 11 de janeiro de 2016 consistia na escrita de um texto livre por parte dos alunos que contivesse as palavras mais trabalhadas até então, tais como: **Trabalho, Cortesão, Casota, Alface, Aljubarrota, Ajudar, Príncipe.**

A proposta de intervenção que realizei e que acima descrevi tem subjacente, tal como referem os investigadores, que “[...] se a consciência fónica facilita a aquisição da língua escrita, a aquisição desta favorece, igualmente, o desenvolvimento da consciência fónica” (Pereira & Azevedo, 2005, p.19).

2.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Tendo em conta os diversos aspetos abordados ao longo das propostas educativas bem como as categorias definidas por Zorzi (2003) presentes no enquadramento teórico, definiram-se dez categorias de análise: **i) representações múltiplas; ii) apoio na oralidade; iii) omissões; iv) junção/separação, v) confusão <am> e <ão>; vi) generalização; vii) surdas/sonoras; viii) acréscimo de letras; ix) letras parecidas; x) inversões.**

Seguindo o modelo de Zorzi (2003), entende-se por erros de representações múltiplas, erros que não seguem uma forma única ao nível da representação gráfica. Por apoio na oralidade entendem-se as palavras que são escritas da mesma forma que são faladas. Relativamente às omissões, estas dizem respeito à ausência de uma ou mais letras em determinadas palavras. Quanto à categoria de junção-separação, Zorzi (2003) refere que estes erros têm como origem a segmentação, ou seja, duas ou mais palavras podem ser escritas como se fosse uma só e uma palavra pode ser separada em sílabas, formando duas palavras. Quanto à categoria confusão entre <am> e <ão>, esta diz respeito à escrita de uma palavra com terminação <am> escrita com terminação <ão> e vice-versa. Relativamente à categoria da generalização esta está relacionada com o facto de um determinado conhecimento sobre uma palavra se estender para outras palavras distintas, cujo conhecimento não se aplica. A categoria surdas/sonoras diz respeito à substituição entre letras que representam fonemas surdos e sonoros. A categoria relativa ao acréscimo de letras está relacionada com o facto de, aquando da escrita, ser adicionado um maior número de letras à palavra. A confusão entre letras parecidas corresponde à confusão entre as características gráficas das letras. Por último, as inversões têm como base as alterações relativas à posição das letras em determinada palavra.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste ponto irei apresentar os resultados obtidos bem como a sua análise, sendo que o mesmo encontra-se dividido em dois subpontos distintos: o primeiro diz respeito aos dados observados no aluno A; e o segundo é referente aos dados pelo aluno R., considerando a fase inicial de observação e fase posterior de dinamização da sequência de atividades.

3.1. AS RESPOSTAS DA ALUNA A

Na primeira fase do estudo procedeu-se à observação das práticas linguísticas dos participantes ao nível oral e escrito. Desta participação pude confirmar que, ao nível da oralidade, a aluna A suprimia fonemas com bastante frequência, sendo que estas submissões não apresentavam qualquer padrão de repetição. Foi ainda possível verificar que a aluna A apresentava dificuldades articulatórias e de consciência fonológica, substituindo de forma repetitiva [m.n], [l,lh], [p,b], [k,g], [s,k], [o, r] quer ao nível da escrita, quer ao nível da fala.

Na fase de observação e relativamente à linguagem escrita, foi possível verificar que a aluna apresentava erros ortográficos relativos ao apoio na oralidade, o que implicava que escrevesse da mesma forma que falava; omissões, na confusão entre <am> e <ão>, <o> e <u> e <e> e <i>, acréscimo de letras (Zorzi, 2003). De acordo com a análise dos cadernos diários e tendo em conta as palavras mais utilizadas pelos alunos na fase de observação, as palavras que originavam maiores dificuldades eram: príncipe (que surgia como “prinssepe”, “princepe”); cortesão (que era escrito como “curtezão”, “cortesão”); Aljubarrota (era escrita como “Albarrota”); Celtas (era escrito como “Seltas”). Em situação de ditado oral, era ainda possível verificar que a aluna confundia sons tais como [m.n], [p,b] e [t,d].

Tal como verificado no quadro 2, abaixo apresentado, existiram algumas mudanças relativamente ao tipo e quantidade de erros ortográficos apresentados pela participante A, tendo por referência a fase inicial de observação e a última atividade realizada.,

	Dados (da aluna A) recolhidos na primeira fase correspondente à fase de observação				Dados (da aluna A) verificados na realização da última atividade
Representações múltiplas	<i>Prinssepe;</i> <i>Princepe</i> em vez de Príncipe	<i>Albarrota;</i> <i>Alchubarrota</i> em vez de Aljubarrota	<i>Curtesam,</i> <i>Cortezão</i> em vez de Cortesão	<i>Seltas,</i> <i>Seldas</i> em vez de Celtas	-----

Apoio na oralidade	<i>Princepe</i> em vez de Príncipe	<i>Seltas</i> em vez de Celtas	<i>Curtesam, Cortezão</i> em vez de cortesão	-----	<i>Comessou</i> em vez de começou
Supressão de letras	<i>Albarrota</i> em vez de Aljubarrota	-----	-----	-----	<i>Copanhia</i> em vez de companhia
Separação	<i>A-manhã</i> em vez de amanhã	-----	-----	-----	-----
Acrécimo de letras	-----	-----	-----	-----	<i>Obringados</i> em vez de obrigado
Confusão entre <am> e <ão>	<i>Curtesam</i>	-----	-----	-----	-----

Quadro 2 – Dados recolhidos nas fases inicial (observação) e final (atividade n.º9) relativos à aluna A

Tomando por referência os dados obtidos durante a dinamização da primeira parte da sequência pedagógica (1.ª parte das atividades 1 e 2), a aluna A não demonstrou dificuldade em identificar os sons pedidos ([f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [m], [n], [p], [b], [t], [d], [k] e [g]). Contudo, foi necessário, algumas vezes, nomeadamente nas palavras começadas com o som [p], [b], [t] e [d], que as palavras fossem repetidas uma segunda vez. A aluna tem dificuldades ao nível da consciência fonológica, especificamente fonémica, tendo necessidade, por vezes de escrever com base na leitura labial. Uma vez que nos sons referidos [p] e [b] tal não era possível, uma vez que são ambos produzidos através dos lábios, os mesmos tinham que ser ditos mais que uma vez. Através desta observação foi possível verificar que os dados recolhidos nesta primeira fase vão ao encontro do que Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012, p.132) já tinham afirmado e que se baseia na dificuldade que as crianças “[...] com idades compreendidas entre os seis anos e os dez anos de idade [...]” possuem em distinguir pares de consoantes oclusivas, tal como [p] e [b].

Relativamente à segunda parte da 1.^a proposta educativa (Anexo 11), a aluna em questão identificou a maioria dos sons iniciais das palavras lidas por mim (Bala, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Casota, Celtas, Chave, Dado, Feijão, Figura, Garrafa, Pala, Príncipe, Televisão, Trabalho, Vala, Xilofone, Zebra) a palavra “celtas” não foi colocada em qualquer casa. Quando questionada sobre o porquê de tal decisão, a aluna disse que “Eu não percebi a palavra e então pedi à L que escrevesse a palavra neste papel. Mas se a palavra é queltas tem que ir para a casa do <C> e não há aqui nenhum <C>”.

Desta forma, a aluna demonstrou não associar o fonema [s] ao grafema <c>. Primeiramente leu [k ε t v j] porque a primeira letra da palavra era “C” e depois não colocou a palavra em casa nenhuma porque, segundo A, não havia correspondência. Deste modo, escrevi na sua folha as palavras “casa” e “circo” e pedi-lhe que as lesse. A leitura por parte da aluna foi feita corretamente o que implica que, em algumas palavras, compreende o diferente valor fonológico do grafema <C>. Depois levei-a a compreender que se <e> está junto ao <c> então lê-se [s ε]” e não [k ε]. Ainda assim, a aluna comentou que não havia casa do som nenhuma com <C> “que é a letra com que começa a palavra”. Depois de pedido que dividisse a palavra em sílabas e, conseqüentemente, dissesse qual o som inicial de cada uma delas, a aluna identificou “celtas” como a palavra correspondente a [s] (Figura 1).

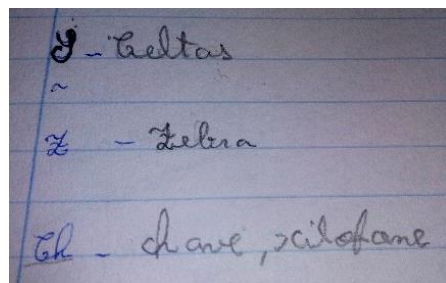


Figura 1 - Excerto da tarefa n.º1 realizada pela aluna A

Através desta observação, é possível verificar que a aluna apresenta uma consciência fonológica, fonémica mais precisamente, pouco desenvolvida, no sentido em que apresenta dificuldades na

associação entre grafemas e os seus diferentes fonemas, uma vez que a letra da casa do som [s] era <S> e não <C> de “celtas”.

É perentório afirmar que esta mesma dificuldade em associar determinados fonemas aos grafemas correspondentes pode estar relacionada com o esquecimento do objetivo do “jogo”. Ou seja, a aluna pode ter-se esquecido que o objetivo era a identificação de sons e, por esse motivo, ter recorrido à imagem gráfica das palavras trabalhadas.

Contudo, esta mesma dificuldade não foi verificada relativamente às palavras “xilofone” e “chave”, que contendo o mesmo fonema inicial, o grafema era distinto.

Nesta fase, e contrariando o descrito por Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012), a aluna não apresentou dificuldades aquando da presença do som [ʃ].

Assim, é possível verificar a presença de erros cuja origem é o apoio na oralidade, tal como Zorzi (2003) descreve.

Na segunda parte da 2.^a tarefa (Anexo 12), a aluna A identificou os sons das palavras (Bala, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Casota, Celtas, Chave, Dado, Feijão, Figura, Garrafa, Pala, Príncipe, Televisão, Trabalho, Vala, Xilofone, Zebra) corretamente sendo que, apenas não identificou a palavra “pala”. Quando alertada para esta situação a mesma aluna referiu que “Já tinha escrito essa palavra”, o que revela uma fraca noção de som, no sentido em que confundiu, uma vez mais, os sons [p] e [b] das palavras “pala” e “bala”.

Contudo, este mesmo erro ocorre frequentemente em crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, uma vez que [p] e [b] constituem um par de consoantes oclusivas (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012).

Na terceira atividade (Anexo 13) em que se pedia aos alunos que lessem uma palavra escrita no quadro (Adição, Alface, Ajudar, Aljubarrota, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Celtas, Chave, Cortesão, Dado, Garrafa, Henriques, Feijão, Príncipe, Zebra) e, posteriormente, a escrevessem no local correto identificando o som inicial (fricativo) da sílaba final, a aluna não demonstrou dificuldades de maior grau na identificação dos sons pedidos. Contudo, a palavra “adição” não surgiu em nenhuma das casas dos sons sendo que, a explicação para tal, ocorre aquando da realização da atividade seguinte (n.º4). Tal verificação sugere que a aluna, com base apenas nesta atividade, não se encontra em nenhum dos cinco níveis de dificuldade sugeridos por Adam (1990) citado por Sim-Sim (2006), uma vez que conseguiu segmentar as palavras em sílabas e identificar o som inicial da sílaba pedida.

Quanto à quarta tarefa (Anexo 14) que consistia também na identificação de sons (oclusivos em vez de fricativos) nas sílabas finais das palavras (Adição, Alface, Ajudar, Aljubarrota, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Celtas, Chave, Cortesão, Dado, Garrafa, Henriques, Feijão, Príncipe, Zebra), e à semelhança do verificado na 2.^a parte da atividade n.º1, a aluna em causa continuou a não associar o fonema ao grafema correto.

Por esse mesmo motivo, a palavra “Henriques” não surge em nenhuma das casas porque, segundo a aluna “A letra Q não está em casa nenhuma” e a palavra “adição” surge na casa do som [k] (identificada como C) e não do som [s] (S) (Figura 2).

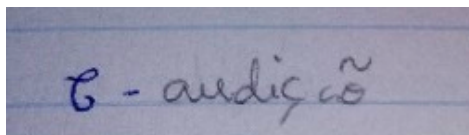


Figura 2- Excerto da tarefa n.º4 realizada pela aluna A

Uma vez mais a aluna apresenta dificuldades em compreender que um grafema pode corresponder a vários fonemas, exatamente o que acontece com o grafema <C>, o que sugere que não compreendeu a explicação anteriormente dada, confirmando assim a necessidade de treino sistemático e contextualizado, a partir de contextos significativos para o aluno.

A partir da figura anteriormente apresentada podemos referir que, ao contrário do que aconteceu com o som [j] na 2.ª parte da atividade n.º 1, [s], tal como referido por Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012, p.132) é motivo de dificuldade, uma vez que este som pode apresentar “[...] diferentes formas de registo ortográfico, quer através de grafemas quer através de dígrafos [...]”

Depois de verificada a persistência neste mesmo erro, a aluna foi confrontada com o mesmo. Assim, foi-lhe pedido que lesse todas as palavras uma a uma e, apesar das dificuldades verificadas (muitas pausas prolongadas, muitas questões sobre a leitura das mesmas), a aluna conseguiu lê-las todas. Como tal, no fim da leitura de cada palavra, a aluna dividiu a mesma em sílabas e, desta forma, conseguiu compreender que, em certos casos, a letra pode corresponder a variados sons e que por esse motivo “adição” não se lê [ɐ d i k ɐ̃ w̃] mas sim [ɐ d i s ɐ̃ w̃].

Na quinta tarefa, em que era pedido para dizerem o nome da imagem (Anexo 15) que tinham relativa a uma das palavras: Adição, Ajudar, Alface, Aljubarrota, Caixote, Cartago, Casota, Cortesão, Dado, Ervilha, Figura, Multiplicação, Óculos, Príncipe, Trabalho e, posteriormente, identificar o som (fricativo) da sílaba do meio. À semelhança das propostas educativas anteriores, a aluna voltou a demonstrar dificuldade em associar o fonema ao grafema correspondente.

Nesta mesma tarefa, foi possível verificar que a aluna A colocou a palavra “casota” na casa [s] (Figura 3) e não [z] e a palavra “príncipe” não surge em nenhuma casa de som. Contudo, a palavra “caixote”, tal como já verificado noutras atividades, foi colocada na casa correta.

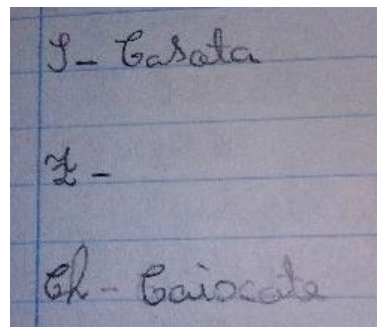


Figura 3 - Excerto da tarefa n.º5 realizada pela aluna A

Nesta fase, continuando a existir dificuldades na associação entre grafema e fonema, e tendo verificado que a aluna não compreendeu as explicações dadas por mim até aqui, ou que se esqueceu que o objetivo da atividade era a identificação dos sons, excluindo a imagem gráfica das palavras trabalhadas, foi importante explorar os mesmos com a aluna. Uma vez que o grafema <s> é o que origina mais dificuldades, foi apenas com esse que trabalhamos. Pedi-lhe que escrevesse as palavras “casa”, “ceia”, “ação” e “acabar”. Em nenhuma das palavras a aluna apresentou erros ortográficos, mostrando apenas algumas reticências quanto ao <c> de “ceia”. Depois, A dividiu, com cores distintas, as sílabas das palavras. Finalizada esta etapa pedi-lhe que lesse cada sílaba individualmente, o que não levantou problemas. Consequentemente, e à semelhança do já feito anteriormente, pedi-lhe que identificasse o som inicial de cada sílaba o que, mais uma vez fez sem hesitações. Contudo, ao colocar as palavras nas casas respetivas voltei a notar dificuldades na associação fonema-grafema, apesar de a aluna A já ter identificado que um mesmo grafema pode possuir valores fonológicos distintos (tal como nas palavras escritas e lidas por ela).

Por sua vez, o dígrafo <ch> e o grafema <x>, apesar de tal como <s> se poderem apresentar com diferentes formas de registo ortográfico não sugerem qualquer dificuldades à aluna A.

Na sexta tarefa (Anexo 16) que era semelhante à quinta mas era pedido para identificar sons contínuos, a aluna não apresentou dificuldades na identificação de sons, apenas na segmentação da palavra “multiplicação” em sílabas o que fez com que o som fosse identificado incorretamente. Deste modo, tendo como base apenas esta atividade e analisando os cinco níveis de dificuldade descritos por Adam (1990) citado por Sim-Sim (2006, p.68), a aluna encontra-se no terceiro nível uma vez que demonstra dificuldades em “[...] segmentar algum componente da sílaba [...]”.

Aquando da realização da primeira fase da sétima atividade (Anexo 17) cujo objetivo era identificar sons explosivos e/ou dos lábios através da produção da minha parte de diversos sons ([p], [b], [t], [d], [k] e [g]), a aluna não demonstrou qualquer dificuldade inerente ao processo pelo que, nesta fase, é possível comprovar a sua facilidade em distinguir determinados sons aquando da observação da produção por parte de outra pessoa.

Relativamente à segunda fase (Anexo 18) que era semelhante à anterior mas cada aluno possuía um espelho para que pudesse observar a sua boca, foi possível verificar algumas dificuldades na distinção dos diferentes sons. Primeiramente, é fundamental salientar a agitação que se originou na sala de aulas e, como tal, a falta de concentração dos alunos face à mesma. Por outro lado, e uma vez que estas denominações nunca tinham sido alvo de treino ou explicações, originaram, também elas, algumas questões. O aluno em questão não identificou a maioria dos sons soprados, mas apresentou facilidades na perceção de quais eram os sons dos lábios (Figura 4).

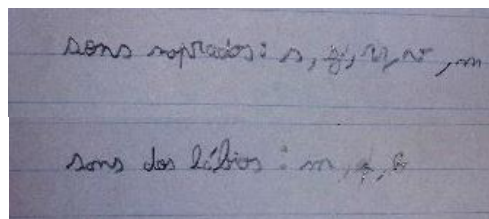


Figura 4 - Excerto da tarefa n.º7 realizada pela aluna A

Quanto à primeira fase desta atividade, a aluna A retirou os sons [t] e [d] da casa dos sons explosivos, o que sugere dificuldade na sua dicção uma vez que, quando me ouviu a dizê-los identificou mais sons do que nesta última fase. Como tal, é possível afirmar que a aluna A apresenta dificuldades na “[...] observação das características articulatórias e perceptivas de cada grupo de sons da fala [o que implica] uma não compreensão da existência autónoma destas unidades no contínuo sonoro [e consequentemente uma dificuldade ao nível da discriminação fonémica [...]” (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012, p.192).

Aquando do ditado oral, que representava a oitava proposta (Anexo 19), a aluna, com base apenas na oralidade, teve que escrever algumas frases (“Amanhã irei visitar o príncipe e o seu cortesão”, “É importante não discutir, devemos ajudar-nos”, “Hoje, na aula de matemática fizemos contas de adição, multiplicação, subtração e divisão”, “Na Batalha de Aljubarrota existiu uma grande guerra” e “Ontem ao almoço comi um bife com arroz, ervilhas e alface”. Apesar das palavras serem conhecidas e a maioria já

terem sido trabalhadas em sala de aulas, foi ainda possível verificar alguns erros de ortografia. Os erros verificados dizem, na grande maioria, à confusão entre <o> e <u> e <i> e <e> nas palavras “discutir” e “existiu”, o que realça, uma vez mais, o apoio na oralidade, bem como a escrita de letras parecidas (Zorzi, 2003). Foi ainda possível observar a confusão entre [p] e [b] na palavra “subtração”, o que, tal como Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo, (2012) afirmam, deve-se ao facto da dificuldade na distinção de pares de consoantes oclusivas.

Apesar de em menor quantidade, a aluna apresentou alguns erros. Contudo, nesta fase, foi possível verificar algo por parte da aluna até então não observado: à medida que eu ia ditando as palavras, a aluna fazia a sua leitura silabada, de forma a compreender quais as letras que se seguiam (à semelhança do que eu tinha sugerido numa das atividades anteriores). Assim, as palavras “Aljubarrota”, “cortesão” e “príncipe” (aquelas que mais dificuldades acarretavam na fase inicial) foram escritas sem qualquer erro (Figura 5).

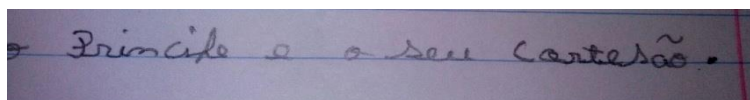


Figura 5 - Excerto da tarefa n.º8 realizada pela aluna A

Relativamente à última tarefa (Anexo 20) que consistia na escrita de um texto contendo as palavras Alface, Aljubarrota, Ajudar, Amanhã, Casota, Cortesão, Príncipe, Trabalho, a aluna apresentou alguns erros: de substituição de <r> por <o> e de <ç> por <s>, de supressão de <m> e de introdução de novas letras. Os dois primeiros erros apresentados eram dificuldades já verificadas, porém, a supressão de <m> foi algo novo. Todavia, apesar dos erros apresentados a aluna não apresentou qualquer dificuldade na ortografia das palavras pedidas, pelo que ocorreu uma evolução relativamente à escrita das mesmas, demonstrando consciência fonémica relativamente a essas mesmas palavras.

A análise dos dados obtidos no processo investigativo com a aluna A permite-me constatar que o número de erros diminuiu significativamente comparativamente com a primeira fase uma vez que na etapa inicial a aluna apresentou oito erros (“Prinsssepe”, “Princepe”, “Albarrota”, “Albarrota”, “Curtesam”, “Cortezão”, “Seltas” e “Seldas”) relativos a representações múltiplas e zero erros nesta fase final de acordo com essa mesma categoria, sendo esta a maior melhoria verificada. Apesar de uma melhoria significativa, esta categoria de erro foi a mais visível na fase de observação e tal pode estar relacionado com a complexidade relativa ao sistema alfabético. Este mesmo

sistema implica que um grafema possa representar mais do que um fonema (exemplo: <s> pode corresponder a [s] ou [z]) e um som possa ser representado por uma ou várias letras (grafemas).

Inicialmente, apresentou ainda quatro erros baseados na oralidade (“Princepe”, “Seltas”, “Curtesam” e “Cortezão”) contrariamente com um (“Comessou”) verificado nesta fase final relativa à atividade n.º9 (escrita de um texto). Quanto à confusão de <am> e <ão> a aluna não apresentou nenhum erro enquanto que no início tinha apresentado um (“Curtesam”). Contudo, nesta fase, e algo não verificado anteriormente, a aluna apresentou um erro por acréscimo de letras (“Obringados”) (Zorzi, 2003). Tal indica que, apesar de ter desenvolvido a sua consciência fonológica e ortográfica referentemente às palavras trabalhadas é ainda certo que a ortografia das palavras associada a uma deficiente consciência fonológica deve continuar a ser trabalhada.

Ao longo destas tarefas foi ainda possível verificar que a aluna apresentou mais facilidades na identificação de sons fricativos, o que, tal como Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012) sugerem são estes mesmos sons que devem dar início a atividades de consciência fonológica uma vez que são mais fáceis de identificar na oralidade comparativamente com os sons não contínuos, o que comprova a dificuldade dos fonemas [s] e [z], associado a grafemas distintos.

Contudo, contrariamente ao descrito ao longo do enquadramento teórico a aluna A não demonstrou dificuldades na distinção de pares de consoantes fricativas ([f] e [v]). Por outro lado, foi possível verificar, tal como Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012) assumem a dificuldade inerente na distinção entre [p] e [b] (ao nível do oral) por parte da aluna, uma vez que se tratam de consoantes oclusivas.

Assim, foi possível verificar através desta análise de dados que a aluna apresenta não só uma consciência fonémica pouco desenvolvida, o que dificulta a associação entre fonemas e grafemas correspondentes, como também uma fraca capacidade de análise das características articulatórias e percetivas dos diferentes fonemas.

Desta forma, e tendo em conta a evolução verificada, comprovou-se a urgência que existe em treinar a consciência fonológica simultaneamente com a escrita de forma a promover a diminuição dos erros ortográficos.

3.2. AS RESPOSTAS DO ALUNO R

Na primeira fase do estudo procedeu-se à observação das práticas linguísticas dos participantes ao nível oral e escrito. Desta participação pude verificar que, ao nível da vertente oral o aluno R confundia diversos sons, entre eles [p, b], [s,z], [k,g] e [j, ʃ], o que revelava dificuldades ao nível da consciência fonológica (fonémica mais precisamente).

Na fase de observação e relativamente à linguagem escrita, foi possível verificar que o aluno substituíria regularmente <am> por <ão>, <s> por <z>, <c> e <ss> e <ch> por <x> e <j>.

De acordo com a análise dos cadernos diários e tendo em conta as palavras mais utilizadas pelos alunos na fase de observação, as palavras que originavam maiores dificuldades eram: príncipe (que surgia como “pricipe” e “princepe”); cortesão (que era escrito como “curtesão”, “cortezam”, “curtesão”); Aljubarrota (era escrita como “Alchubarrota” e “Alchuparrota”); Celtas (era escrito como “Seltas” e “Zeltas”). Em situação de ditado oral, era ainda possível verificar que o aluno confundia sons tais como [m,n], [p,b] e [t,d].

À semelhança do que foi elaborado para a aluna A também foi elaborado para o aluno R o quadro 3. Neste é possível verificar as mudanças que ocorreram ao longo da sequência de atividades, sendo possível comparar a quantidade e tipo de erros ortográficos na primeira fase (fase de observação) e na última fase (realização da 9ª tarefa proposta).

	Dados (do aluno R) recolhidos na primeira fase correspondente à fase de observação			Dados (do aluno R) recolhidos na realização da última atividade
Representações múltiplas	<i>Alchubarrota, Alchuparrota</i> em vez de Aljubarrota	<i>Curtesão, Cortezão, Cortesam</i> em vez de Cortesão	<i>Zeltas, Seltas</i> em vez de Celtas	<i>Cortessão, Cortisão</i> em vez de cortesão

Apoio na oralidade	<i>Atenssão</i> em vez de atenção	<i>Princepe</i> em vez de príncipe	-----	-----
Supressão de letras	<i>Prícipe</i> em vez de príncipe	-----	-----	<i>Prícipe</i> em vez de príncipe
Confusão entre <am> e <ão>	<i>Cortesam</i> em vez de cortesão	-----	-----	-----
Letras parecidas	<i>Curtesão</i> em vez de cortesão	<i>Ontem</i> em vez de ontem	-----	<i>Coltivar</i> em vez de cultivar

Quadro 3 - Dados recolhidos nas fases inicial (observação) e final (atividade n.º9) relativos ao aluno R

Na primeira parte da atividade n.º1 (cujo objetivo era identificar os sons fricativos nas sílabas iniciais das palavras lidas por mim) o aluno não demonstrou dificuldades na identificação dos mesmos, o que revela uma consciência fonológica, mais precisamente fonémica bem desenvolvida no que diz respeito aos sons fricativos.

Na segunda parte da primeira atividade (Anexo 21) de identificação dos sons fricativos o aluno não demonstrou qualquer dificuldade no reconhecimento dos mesmos nas palavras lidas pela professora estagiária (Bala, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Casota, Celtas, Chave, Dado, Feijão, Figura, Garrafa, Pala, Príncipe, Televisão, Trabalho, Vala, Xilofone, Zebra), demonstrando, uma vez mais, conseguir discriminar auditivamente diferentes fonemas. Porém, nesta atividade é possível verificar que o aluno não colocou a palavra “chave” em nenhuma casa de som o que, segundo ele, aconteceu apenas por esquecimento.

Todavia, aquando da primeira parte da segunda atividade (Anexo 22), cujo objetivo era identificar de sons oclusivos (nas palavras Bala, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Casota, Celtas, Chave, Dado, Feijão, Figura, Garrafa, Pala, Príncipe, Televisão, Trabalho, Vala, Xilofone, Zebra), foi possível observar que o aluno teve dificuldade em distinguir [p] e [b]. Assim, quando escutou a palavra “bala”, levantou-se de forma a dar a entender que tinha escutado o som [p] e não [b]. Ainda relativamente a [p] e [b], quando escutada a

palavra “pala” o aluno não demonstrou ter escutado [p], tendo mais tarde afirmado “Pensei que tinha dito bala”. À semelhança do verificado também com a aluna A, o aluno em questão demonstrou dificuldades na distinção de [p] e [b] o que, tal como Freitas, Rodrigues e Costa (2012, p.132) afirmam “[...] estas mesmas trocas estão relacionadas com a dificuldade em distinguir pares de consoantes [...] oclusivas [...]”.

Assim, é possível verificar a existência de uma dificuldade no que diz respeito à discriminação de sons oclusivos, ao passo que, contrariamente ao afirmado por Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012), tal não se verificou relativamente aos sons fricativos [f] e [v] explorados na primeira atividade.

Ainda na segunda parte da atividade n.º2 o aluno R apresentou algumas dificuldades nomeadamente na associação entre fonema e grafema correspondente. Assim, e relativamente à palavra “celtas”, o aluno optou por colocar a mesma palavra na casa do som [k] (representado por <C>) (Figura 6), sendo que, na segunda parte da atividade n.º1 tinha colocado esta mesma palavra na casa do som [s] (<S>) (Figura 7).

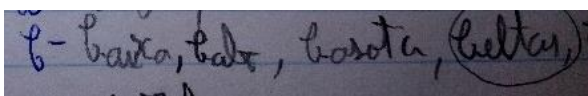


Figura 6 - Excerto da tarefa n.º1 realizada pelo aluno R

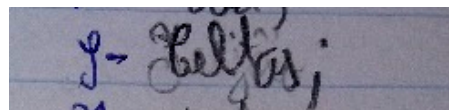


Figura 7 - Excerto da tarefa n.º2 realizada pelo aluno R

Quando confrontado com a sua decisão, o aluno em questão mencionou que “celtas” deveria estar em ambas as casas porque “lê-se *cê* e escreve-se *quê*”. Deste modo, o aluno apresentou consciência fonémica, uma vez que identificou o som inicial mas, por outro lado, apresentou dificuldades porque colocou a mesma palavra em locais diferentes. Assim, deu a entender que existiria alguma entropia relativamente a [s] uma vez que este pode apresentar-se através de diferentes formas de registo ortográfico (Freitas, Rodrigues e Costa & Castelo, 2012).

Como tal, e já tendo sido verificado com a aluna A, existe uma dificuldade inerente aquando da associação entre fonemas e grafemas correspondentes. Por este motivo, o grafema <C> implica confusão ao aluno no sentido em que pode ter correspondências a mais do que um fonema ([s] e [k]). Uma vez mais, é necessário compreender que uma das possibilidades intrínsecas a esta dificuldade já observada anteriormente pode estar relacionada com o esquecimento do objetivo do “jogo”. Ou seja, o aluno pode ter-se esquecido que o objetivo era a identificação de sons e, por esse motivo, ter recorrido à

imagem gráfica das palavras trabalhadas. Como tal, passou a centrar-se apenas nos grafemas (forma escrita) e não no que eles representam enquanto fonemas.

O mesmo aluno, numa primeira fase, colocou ainda a palavra “feijão” na casa do [ʒ], o que sugere uma confusão entre [ʒ] e [s] que representa um dos erros comuns na relação entre segmentos e grafemas, nomeadamente [s, z, ʒ, ʒ], uma vez que “[...] apresentam diferentes formas de registo ortográfico, quer através de grafemas, quer através de dígrafos” (Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo, 2012, p.132).

Na terceira (Anexo 23) e quarta atividade (Anexo 24), cujo objetivo era identificar sons fricativos e oclusivos em sílabas finais de diferentes palavras (Adição, Alface, Ajudar, Aljubarrota, Cabo, Caixa, Caixote, Cartago, Celtas, Chave, Cortesão, Dado, Garrafa, Henriques, Feijão, Príncipe, Zebra), bem como na quinta atividade (Anexo 25) onde era pedido que identificassem sons fricativos nas sílabas do meio da palavra (Adição, Ajudar, Alface, Aljubarrota, Caixote, Cartago, Casota, Cortesão, Dado, Ervilha, Figura, Multiplicação, Óculos, Príncipe, Trabalho), o aluno não demonstrou qualquer tipo de dificuldade na atividade, o que realçou não só a sua facilidade em discriminar os diferentes fonemas e grafemas (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012) como também uma evolução relativamente à identificação dos sons oclusivos.

Nestas atividades, onde era imperativo dividir as palavras em sílabas de forma a compreender quais as sílabas finais e do meio das mesmas, foi ainda possível observar que o aluno R faz parte dos 67% dos alunos que apresentam facilidade na segmentação da palavra (Sim-Sim, 1997 citado por Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012).

Contudo, na sexta atividade (Anexo 26) onde era pedido para identificar sons oclusivos em sílabas do meio da palavra, foi possível verificar, uma vez mais, uma ligeira dificuldade na associação entre

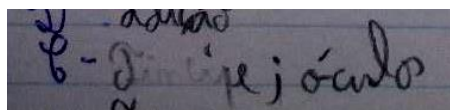


Figura 8 - Excerto da tarefa n.º6 realizada pelo aluno R

fonema e grafema nomeadamente no que diz respeito à palavra “príncipe”. Esta mesma palavra foi colocada na casa [k] (representada por C) (Figura 8)

Quando questionado sobre a sua decisão o aluno respondeu que “Príncipe escreve-se com <C>” sendo que, logo após esta afirmação revela que “Mas esta atividade é sobre sons e não sobre letras, esqueci-me”, apagando a palavra “príncipe” da casa [k] e

colocando-a em [s]. Com esta análise feita pelo aluno R foi possível comprovar uma facilidade da sua parte em compreender que um grafema pode estar associado a mais do que um fonema o que, até aqui, tinha sido um obstáculo tal como verificado nas atividade n.º2.

Relativamente à primeira etapa da sétima proposta educativa (Anexo 27), em que era pedido que os alunos identificassem alguns sons ([p], [b], [t], [d], [k] e [g]), como sendo explosivos e/ou dos lábios através da minha produção de palavras, o aluno demonstrou algumas dificuldades nomeadamente em relação ao som [k], som este identificado como som dos lábios. O aluno R não identificou os sons [t], [d] e [g] como sendo sons explosivos, o que sugere uma dificuldade na observação das características articulatórias e perceptivas dos diferentes grupos de sons da fala.

Quanto à segunda fase da proposta (Anexo 28), semelhante à anteriormente referida mas, desta vez, com o auxílio de um espelho, foi possível verificar uma grande facilidade na distinção dos diferentes sons ([v], [p], [b], [t], [d], [k], [g], [s], [z], [R], [m], [f]). Primeiramente, é fundamental salientar a agitação que se originou na sala de aulas e, como tal, a falta de concentração dos alunos face à mesma. Por outro lado, e uma vez que estas denominações nunca tinham sido alvo de treino ou explicações, originaram, também elas, algumas questões. Porém, e apesar do aspetos referidos, o aluno em questão conseguiu identificar alguns dos sons pedidos, sendo que apresentou facilidade em identificar os sons dos lábios, os que fazem a garganta tremer e os sons soprados (Figura 9). Contudo, o aluno R demonstrou dificuldade em distinguir os sons da garganta (guturais) dos sons que fazem a garganta tremer.

É ainda importante salientar que, numa primeira fase, o aluno identificou [k] como sendo som explosivo e, aquando da utilização do espelho, referiu que não o era, o que sugere uma dificuldade em observar as características dos grupos de sons o que pode indicar dificuldades na capacidade de discriminação fonémica (Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo, 2012).

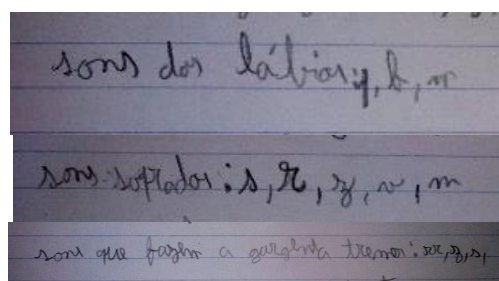


Figura 9 - Excerto da tarefa n.º7 realizada pelo aluno R

Quanto à oitava tarefa (Anexo 29) que consistia na escrita de um ditado, o aluno apresentou dificuldades em algumas palavras, nomeadamente no que diz respeito à troca de letras semelhantes (<m> e <n>, <e> e <i>, e <u> e <o>), o que consiste numa categoria de erro ortográfico definida por Zorzi (2003). Foi ainda possível observar confusão entre [p] e [b] (na palavra subtração escrita como “supetração”) e <x> e <ss> (na palavra existiu escrita como “issistiu”), uma outra dificuldade já verificada anteriormente e comprovada por Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012). Todavia, o aluno não demonstrou dificuldades na ortografia de nenhuma das palavras anteriormente trabalhadas ao longo da sequência de tarefas, o que revela que o treino da consciência fonológica (mais precisamente da consciência fonémica) pode e deve ser feito juntamente como treino da competência ortográfica de forma a diminuir a incidência de erros ortográficos.

Aquando da última proposta educativa (Anexo 30), escrita de texto contendo as palavras Alface, Aljubarrota, Ajudar, Amanhã, Casota, Cortesão, Príncipe, Trabalho, e contrariamente ao verificado até então, o aluno apresentou erros ortográficos apenas verificados na primeira fase (de observação). Estes erros têm como base o acréscimo de letras (“cortessão”) (Figura 10), a confusão com letras parecidas (<o> e <u>) e a omissão de letras (“pricipes”).

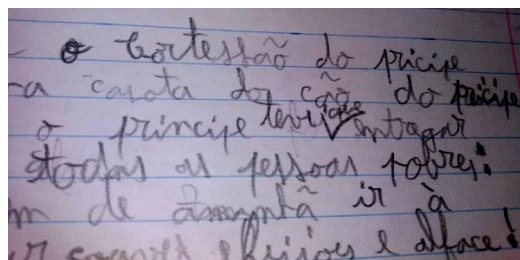


Figura 10 - Excerto da tarefa n.º9 realizada pelo aluno R

Uma vez que nenhum destes erros surgiu anteriormente em nenhuma das atividades, penso que tal se verificou a uma falta de atenção no que diz respeito às palavras “príncipe” e “cortesão”. Tal é possível de afirmar uma vez que, ao longo do texto escrito pelo aluno R, estas mesmas palavras voltam a surgir de forma correta (sem a presença de qualquer tipo de erro ortográfico).

A análise dos dados obtidos no processo investigativo com o aluno R permite-me constatar que o número de erros diminuiu, sendo que numa primeira fase o aluno apresentava seis erros de representações múltiplas (“Alchuparrota”, “Alchubarrota”, “Curtesão”, “Cortesam”, “Zeltas” e “Celtas”) comparativamente com apenas dois (“Cortessão” e “Cortisão”) presentes na atividade n.º9. À semelhança do verificado com a aluna A, também a quantidade de erros cuja categoria é relativa a representações múltiplas é mais elevada. Tal pode estar relacionado com a complexidade relativa à

transparência do sistema alfabético. Ou seja, uma vez que neste sistema um grafema não corresponde a um e só um fonema, existem dificuldades em compreender qual o grafema correto para aquele fonema e, por outro lado, a que grafema corresponde o fonema identificado (dificuldade verificada ao longo deste ensaio investigativo).

Apresentava ainda dois erros com base na oralidade (“Atenssão” e “Princepe”) o que já não se voltou a verificar. Relativamente à confusão entre <am> e <ão> foi possível verificar que tal erro não foi verificado na fase final da sequência de atividades. Porém, é ainda imperativo afirmar que o aluno continua a apresentar erros de confusão entre letras idênticas, nomeadamente <o> e <u> (“Coltivar), o que sugere uma dificuldade ao nível ortográfico dificultado pela vertente oral.

Ao longo destas tarefas foi ainda possível verificar que o aluno, à semelhança do ocorrido também com a aluna A, teve mais facilidades na identificação de sons fricativos, comparativamente com os sons contínuos. Por outro lado, foi possível verificar, tal como Freitas, Rodrigues, Costa e Castelo (2012) assumem a dificuldade inerente na distinção entre [p] e [b] por parte do aluno, uma vez que se tratam de consoantes oclusivas.

O aluno em questão, apesar dos erros ortográficos verificados na última atividade, demonstrou ter desenvolvido não só a sua consciência fonémica como também a sua consciência ortográfica no sentido em que as palavras, apesar de surgirem com erros ortográficos, surgiram, também elas, escritas de forma correta na maioria das vezes, o que não se tinha verificado na fase de observação. Tal facto sugere que a competência ortográfica deve ser treinada pela via da consciência fonémica, de forma a que os alunos adquiram não só uma maior capacidade discriminatória dos sons como também diminuam os erros ortográficos.

CONCLUSÕES DO ENSAIO INVESTIGATIVO

Tendo como base a questão de partida “As atividades de treino de consciência fonológica e de ortografia podem melhorar o desempenho ortográfico dos alunos?”, posso afirmar que comprovei o valor formativo das mesmas atividades na medida em que, de acordo com a análise dos dados recolhidos, foi possível verificar uma diminuição dos erros ortográficos nos alunos em questão. As atividades de treino de consciência fonológica e, posteriormente, de treino ortográfico, levaram a que os alunos aprendessem de que forma funcionam os sons e de que maneira essa aprendizagem pode ser usada na escrita.

Desta forma, podemos dizer que ambas as atividades se complementam, uma vez que “[...] se a consciência fónica facilita a aquisição da língua escrita, a aquisição desta favorece, igualmente, o desenvolvimento da consciência fónica [...]” (Pereira & Azevedo, 2005, p.19). Como tal, é fundamental que as mesmas sejam rotinizadas e sistematizadas, no sentido em que as mesmas estarão na base de uma consciência fonológica e, conseqüentemente, na base da aprendizagem da leitura e escrita

Dos resultados obtidos, foi ainda possível destacar a eficiência das atividades dinamizadas, que permitiram que as crianças evoluíssem ortograficamente nas palavras exploradas. Desta forma, é possível comprovar que o treino da consciência fonémica auxilia na tomada de consciência dos diferentes segmentos da sílaba. Este treino fonémico levou ainda a que os alunos criassem uma ligação entre o oral e o momento da escrita (Ferreira, 2010).

Relativamente ao primeiro objetivo formulado “Identificar erros ortográficos dos alunos, dificuldades de articulação e fragilidades ao nível da consciência fonológica”, foi possível verificar que os erros ortográficos dados pelos alunos estavam, muitos deles, na base de um fraco desenvolvimento da consciência fonémica. Assim, ambos os alunos apresentavam dificuldades ao nível da associação entre fonemas e grafemas, o que revela uma não compreensão do sistema alfabético.

Quanto ao segundo objetivo “Conceber uma sequência de atividades em torno da exploração da consciência fonológica”, posso afirmar que a mesma foi elaborada de forma a respeitar os princípios orientadores para desenvolver a linguagem oral e a

linguagem escrita. Assim, as palavras utilizadas eram palavras já conhecidas pelos alunos sendo que, numa fase inicial, a maioria das palavras exploradas eram dissilábicas e graves. Numa primeira fase, o treino da consciência fonémica passou pelos fricativos uma vez que, ao nível da oralidade, são mais fáceis de identificar contrariamente com o verificado com não contínuos. Foi ainda imperativo iniciar a exploração dos diferentes sons de forma sequencial e lógica. Como tal, o segmento a ser trabalhado encontrava-se, primeiramente, na posição inicial (uma vez que é a mais fácil de identificar), depois na posição final e apenas no fim na posição central (visto que esta posição é a que assume um processamento mais lento) (Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012). O objetivo destas atividades visava o treino da consciência fonémica.

Constatei que, face ao terceiro objetivo “Compreender se existe relação entre as atividades de consciência fonológica e de ortografia e a diminuição de erros ortográficos”, este verificou-se visto que, inicialmente, ambos os alunos apresentavam diversas dificuldades aquando da escrita de textos e/ou palavras soltas, tendo algumas destas sido superadas. Assim sendo, podemos afirmar que as atividades realizadas contribuíram para o desenvolvimento da consciência ortográfica, tendo-se constatado neste processo a importância do desenvolvimento da consciência fonológica.

Pode-se afirmar que as atividades de treino de consciência fonológica e ortográfica proporcionadas ao longo das aulas ajudam os alunos a desenvolver a sua ortografia, visto que os ajuda a tomar consciência dos sons, das palavras.

Tendo em conta o quarto e último objetivo “Refletir sobre as implicações pedagógicas e didáticas dos resultados obtidos” posso referir que as atividades de treino de consciência fonológica e ortográfica ajudam os alunos a desenvolver a sua ortografia, sendo que cabe aos professores criar rotinas sequenciadas de forma a desenvolver o tipo de consciência referida.

Os dados continuam, no entanto, a mostrar que a sequência de atividades não permitiu superar todos os erros identificados nos participantes, pelo que é urgente repensar e rotinizar sequências de atividades que favoreçam o treino e o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem escrita e oral que favoreçam a aprendizagem do código ortográfico.

O estudo confirma assim a necessidade de os educadores e professores pensarem em intervenções pedagógicas que sejam capazes de fomentar o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, auxiliar na leitura e na escrita.

Ao longo do enquadramento teórico foi ainda referido que o erro poderia e deveria ser visto como uma oportunidade de crescimento linguístico. Assim, julgo que os resultados obtidos comprovam esse mesmo aspeto. O facto dos erros dados pelos alunos terem sido discutidos e explorados em turma levou a que os alunos sentissem que as atividades realizadas não serviam para assinalar apenas o incorreto mas sim tornar esses mesmos aspetos incorretos em algo positivo. Deste modo, as atividades de reflexão seguidas das atividades de treino da consciência fonológica foram essenciais no sentido em que permitiram que os alunos olhassem para o erro como algo possível de melhorar e tomassem consciência dos aspetos linguísticos em causa, isto é as atividades desenvolvidas com os alunos permitiram desenvolver a sua metacsciência linguística.

É ainda importante referir que durante esta investigação surgiram algumas limitações, sendo que as que mais se destacam dizem respeito à inexperiência do investigador-professor. Numa futura oportunidade faria ainda sentido lembrar os alunos mais vezes acerca do objetivo das atividades, de forma a que estes entendessem qual o propósito das mesmas. Para tal, poderia ter sido eficaz a utilização de imagens (tal como sugerido por Freitas, Rodrigues, Costa & Castelo, 2012) na casa dos sons, contrariamente à utilização dos grafemas utilizados.

Poderia ter sido benéfico, também, uma sequência de atividades mais complexa, não só um treino mais sistemático pela via ortográfica como também com a introdução de propostas não apenas de identificação e de segmentação mas também de combinação e manipulação de segmentos fonológicos da língua.

Teria sido importante no sentido em que consciencializava os alunos para a não transparência total do sistema alfabético. Assim, é imperativo que exista um treino sistemático que favoreça a aprendizagem do código ortográfico num sistema alfabético, de forma a explorar os valores fonológicos das letras em contextos de linguagem significativos para os alunos.

CONCLUSÕES FINAIS

O presente relatório retrata todo o meu percurso de Prática de Ensino Supervisionada, onde estive em contacto com contextos completamente distintos – Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta experiência serviu para refletir não só sobre os contextos em si mas, principalmente em mim enquanto futura educadora e professora. Assim, as várias práticas pedagógicas ajudaram-me a evoluir, em grande parte através da reflexão, uma vez que esta me auxiliava a compreender quais as minhas maiores dificuldades e de que forma deveria colmatá-las, refletindo sempre de forma crítica e fundamentada. Através das práticas pedagógicas apreendi que o ser educador ou professor é, em primeiro lugar, estar com as crianças ou alunos, conhecê-los, e criar atividades que vão ao seu encontro, de forma a fomentar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Relativamente à dimensão investigativa do presente relatório, devo afirmar que esta se tornou num contributo importante ao nível do meu crescimento pessoal e profissional. Através da mesma compreendi qual o papel do professor-investigador, a sua importância e todas as dificuldades inerentes às decisões que daí advêm. Esta dimensão levou-me ainda a interiorizar a necessidade de criar atividades que promovam o desenvolvimento dos alunos, colmatando, sempre que possível, as dificuldades demonstradas pelos mesmos. Desta forma, e tendo estes mesmos fatores em conta, reforcei a ideia da necessidade de realizar atividades de treino de consciência fonológica e ortográfica, no sentido de diminuir a quantidade de erros ortográficos.

De um modo geral, posso afirmar que a realização deste relatório foi uma das etapas mais importantes ao longo de todo o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que me mostrou um outro lado que até aqui não estava tão presente nas minhas práticas. Assim, aliou um lado mais prático, relacionado com todas as minhas vivências, a um lado mais teórico que se tornou fundamental uma vez que me permitiu orientar e fundamentar as decisões tomadas.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor investigador: que sentido? que formação?* Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. (2000). *Com a linguagem: do lado dos sons*. Leiria: Legenda.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Bonnato, A.; Barros, C; Gemeli, R; Lopes, T. & Frison, M. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. IX ANPED SUL. Retirado de: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>.
- Borràs, L. (2002). *Manual de educação infantil – O educando/ A escola*. Setúbal: Marina Editores.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brown, S.; Race, S. & Smith, B. (1996). *Guia de avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação – guia para auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, A. M. T. (2010). *Diferenciação pedagógica na escola actual: da teoria à prática. Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Dias, I.; Correia, S.; Marcelino, P. (2009). *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Revista Eletrónica da Educação.
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação – a lógica do processo e ciências sociais*. Viseu: Psicossoma.

- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério de Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre paradigmas de investigação em educação*. Noesis.
- Ferreira, E. & Teberosky, A. (1985). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, G. M. G. L. (2010). *A escrita escolar no 1º ciclo do ensino básico – da reflexão metalinguística às estratégias metacognitivas*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Lusociência.
- Freitas, M. J; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. J; Rodrigues, C.; Costa, T. & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras – descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Gomes, A. (1989). *O ensino-aprendizagem do português*. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, I. & Santos, N. L. (2005). *Literacia emergente – é de pequenino que se torce o pepino!* Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Brasil: Universidade de Santa Catarina In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Hohmann, M.; Benet, B.; Weikart, D. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, F. T. F. (2011). *Dificuldades de escrita: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Marques, T. (2013). *A implementação de materiais pedagógicos no 1.º ciclo*. Relatório de Atividade Profissional, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M. H. (1962/2002). O problema da ortografia: métodos de ensino. In Mateus, M. H. (2002) - *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Ministério da educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: MEC/DGIDC.
- Ministério da Educação. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: MEC/DGIDC.
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: MEC/DGIDC.
- Ministério da Educação. (2015). *Caderno de Apoio: aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Lisboa: MEC/DGIDC.

- Morais, J. (2013). *Leitura e escrita: princípios, métodos e técnicas da alfabetização*. Direção-Geral da Educação. Acedido a 22 de abril em <http://www.dge.mec.pt/video-leitura-e-escrita-principios-metodos-e-tecnicas-da-alfabetizacao>.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.E.; Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da criança*. Brasil: McGraw-Hill.
- Pereira, M. A. M. (1995). *Dislexia – disortografia numa perspectiva psicossociolinguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, L.A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pinto, M. (1998). *Saber viver a linguagem – um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, A. (2010). *O envolvimento da criança em contexto de creche*. Cadernos de Educação de Infância.
- Rio-Torto, G. (2000). Para uma pedagogia do erro. In *Actas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Rombert, J. (2012). *O gato comeu-te a língua?*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Lisboa: Edições Asa.
- Silva, M. (2011). *A formação e o papel do aluno em sala de aula na actualidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
- Silva, M. (2014). *A (co) avaliação em sala de aula: importância de desafios*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal.

- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. L. (1997). *A língua materna na educação básica – competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim- Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Sim-Sim, I.; Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério de Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M.; Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Teixeira, H.; Volpini, M. (2014). *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler – um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Minho: Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- Vieira, M. (2014). *A importância da utilização do portefólio para os alunos do 1.º ciclo do ensino básico refletirem sobre as tarefas que realizam na aula*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagens e distúrbios da linguagem escrita – questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ANEXOS

Anexo 1 – Reflexão Individual de Prática Pedagógica: Intervenções

Esta reflexão individual baseada nas três semanas de intervenções prende-se com o facto de considerar algumas situações significativas e, como tal, surgiu a necessidade de refletir sobre estas. Estas mesmas situações mereceram uma especial atenção da minha parte ou por serem diferentes daquilo que esperava encontrar ou por ser algo com as quais me identifiquei.

De acordo com a primeira semana de intervenção, devo referir que esta semana foi especialmente importante para mim, pois foi a partir desta que compreendi concretamente a forma como tudo acontecia. O facto de termos intervindo juntamente com a educadora responsável pelo grupo fez com que nos sentíssemos apoiadas e, de certa forma, amparadas para se necessitássemos de algum auxílio.

Relativamente à segunda semana de intervenção, semana esta que foi liderada pela minha colega, existiram alguns aspetos sobre os quais achei conveniente refletir.

Primeiramente, o aspeto sobre o qual considerei primeiro foi a necessidade de arranjar estratégias educativas para colmatar algumas falhas ou até mesmo para preencher alguns tempos que não possuíam qualquer experiência educativa. Nesta mesma semana, ao realizar uma das experiências educativas que consistia numa dança de roda, a aluna atuante verificou que as crianças estavam demasiado dispersas, desinteressadas e barulhentas. Como tal, optou por não concretizar essa mesma experiência educativa e substituiu-a pela leitura de uma história. O facto de a aluna ter compreendido o que resultava e o que não resultava com o grupo de trabalho foi uma mais-valia para todos. Este momento fez-me compreender que a planificação por nós realizada é apenas uma guia, um fio condutor, sendo que é possível alterá-la para bem do grupo e do seu desenvolvimento. Essa mesma alteração teve como base as observações que realizámos anteriormente pois são elas que nos guiam “no planeamento das experiências destinadas às crianças” (Hohmann, 2011, p.141).

Ainda de acordo com esta necessidade de criar estratégias, nesta mesma semana reparei que, apesar de não planificado nem previamente pensado, foi preciso contar história ou até cantar canções nos momentos de rotina. Foi principalmente nestes momentos de rotina, nomeadamente no da higiene, que eu entendi o quanto é necessário possuir

diversas estratégias/soluções. Visto que a aluna atuante foi surpreendida neste aspeto, foi necessária a intervenção da educadora responsável pelo grupo de trabalho.

Relativamente à intervenção específica da minha colega de grupo, existiram algumas atitudes e aspetos que, no meu entender, deveriam ter sido de outra forma.

Um desses aspetos prende-se, acima de tudo, com a falta de auxílio no momento da higiene que se segue ao almoço. No meu entender, apesar de ser necessário olhar pelas crianças de forma a controlá-las, é também necessário fazer com que elas se desenvolvam a outros níveis. O simples facto de chegar à casa de banho e incentivar as crianças a despirem-se sozinhas, ajudá-las a sentarem-se na sanita explicando-lhes como se deve fazer, faz com que estas se sintam capazes e desenvolvam a sua autonomia e responsabilidade. No meu entender não houve esta preocupação por parte da minha colega, visto que esta, quando chegava à casa de banho com as crianças sentava-se no chão e cantava algumas canções. Este momento fez-me refletir sobre “Qual o verdadeiro papel do educador?”. Quanto a mim e à opinião que fui desenvolvendo, é essencial que exista toda esta parte das canções e do convívio mas, como já referi, considero que o momento da higiene é um dos momentos fundamentais para as crianças se conhecerem a si mesmas, às suas necessidades, sendo que para isso é necessário o incentivo de um adulto. É este mesmo incentivo que vai fazer com que as crianças se sintam capazes e realizadas, levando a que estas se tornem cada vez mais independente e autónomas. O objetivo das rotinas diárias é proporcionar às crianças “a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann, 2011, p.226).

Ainda relativamente a esta semana de intervenção existiu outro momento sobre o qual senti necessidade de refletir por, mais uma vez, não concordar com a atitude tomada. Enquanto alunas atuantes, o nosso dever é acompanhar o grupo de trabalho nas suas atividades e rotinas, quer estas ocorram na rua, na casa de banho ou na sala de atividades. O facto deste mesmo grupo em questão dormir a sesta permite-nos adiantar ou terminar algum trabalho inacabado neste mesmo horário correspondente ao repouso das crianças. Num dos dias desta mesma semana, a aluna atuante optou por terminar trabalho fora da sala de atividades, nomeadamente expor pinturas realizadas pelas crianças, na altura em que estas estavam a brincar livremente. Considero que, enquanto

aluna atuante e responsável pelo grupo nessa mesma semana tal nunca devia ter acontecido, até porque, nesse mesmo horário, a educadora responsável também se encontrava fora da sala. O facto de ter sido apenas eu e a auxiliar de ação educativa na sala de atividades dificultou a tarefa de controlar o grupo, sendo que foi necessário adaptar novas estratégias. Foi nesta altura em que me deparei com a questão “Enquanto aluna responsável pelo grupo, o que devo fazer para, não deixando de os estimular, controlá-los?”. Optei por “encerrar” a área da casinha pois, para além de ser a área mais utilizada na brincadeira (o que faz com que as outras não sejam tão exploradas) era, naquele dia específico, também a área que estava no centro de mais conflitos entre pares. Enquanto aluna atuante que fui na semana seguinte, considero que essa decisão/atitude por parte da minha colega não foi a mais ajustada. Após várias leituras compreendi que, nomeadamente na creche, a brincadeira livre desenvolve diversos aspetos e domínios na criança. Para tal, é também necessário que exista o apoio e a supervisão de um adulto, quer seja para incentivá-las na descoberta e na exploração, quer seja para mediar conflitos entre pares. Ou seja, os adultos “deverão ter uma envolvimento activa nos jogos e actividades das crianças, deverão falar com elas sobre o que estão a fazer, ajudá-las a resolver problemas e a encontrar alternativas de apoio, encorajar e alargar as suas actividades” (Hohmann, 1992, p.130).

Referentemente à terceira e última semana de intervenção, semana esta em que fui a aluna atuante, existiram diversos aspetos sobre os quais achei pertinente refletir. A importância dada a estes mesmos aspetos deve-se ao facto de estes não terem sido os mais corretos/acertados ou, por outro lado, terem funcionado melhor do que o esperado. Em qualquer uma das situações que irei apresentar de seguida, devo referir que retirei aprendizagens significativas de todas elas.

A minha semana de intervenção iniciou-se com uma experiência educativa sobre a qual possuía algumas dúvidas. Estas minhas dúvidas centravam-se, essencialmente, em saber se as crianças se iriam mostrar atentas, recetivas e interessadas. A verdade é que a experiência educativa, apesar de algumas falhas, correu melhor do que o esperado e as crianças, no meu entender, apreciaram cada momento.

Esta mesma experiência educativa consistia na mostra de diferentes frutos e legumes que se poderiam encontrar na estação do outono. Cabia pois, às crianças, explorar estes mesmos frutos e legumes com todos os seus sentidos. Enquanto aluna atuante, fui-me

apercebendo que os frutos que levei eram num elevado número, o que levou a que as crianças não conseguissem assimilar todas as informações que lhes fui transmitindo.

Outro aspeto menos positivo desta mesma experiência educativa deveu-se à minha maneira/conceção de explorar os frutos. Ou seja, na planificação a intencionalidade educativa referia que as crianças deveriam tocar, cheirar e provar todos os legumes e frutos, e a verdade é que eu, enquanto responsável pelo grupo de crianças não o permiti. Apesar de lhes ter dado todos a cheirar e a tocar, só lhes dei alguns a provar, o que fez com que as crianças não os explorassem como previsto.

De acordo com a segunda parte desta mesma experiência educativa (carimbagem utilizando alguns desses frutos) existiram outros tantos pormenores que, caso repetisse esta atividade, alteraria de imediato. Um desses mesmos aspetos que mudaria eram as cores que foram utilizadas na carimbagem. O facto de ter utilizado o vermelho, o verde, o amarelo e o azul, em nada desenvolveu o conhecimento das crianças em relação aos frutos utilizados (castanha, marmelo e noz). Ao utilizar aquelas mesmas cores queria apenas criar um fio condutor que iria ser desenvolvido mais tarde, nomeadamente na quinta-feira, quando voltasse a trabalhar essas mesmas cores. Considerei pertinente e de extrema importância a conversa que a educadora responsável teve comigo no final desta atividade, alertando-me para o facto de a utilização das cores não ter sido a mais apropriada. Caso tivesse oportunidade de refazê-la, teria em conta os conselhos da educadora e teria em atenção a ligação entre os frutos e as cores (romã-vermelha, marmelo-amarelo, uva-roxo, castanha-castanho).

Quanto à carimbagem em si, foi notório da minha parte, um controlo sobre os movimentos das crianças. Acredito que este mesmo controlo se devesse ao facto de me encontrar mais focada no produto e não tanto no processo. Este meu zelo estava também relacionado com a limpeza das crianças, ou seja, ao lhes agarrar o bibe permitia que estas não se sujasse. Fazendo uma retrospectiva, é-me nítido que o sujar era o menos importante, e que a minha concentração deveria estar relacionada com o desenvolvimento e a fruição da criança nesta mesma experiência educativa.

Devo realçar que, por falta de tempo, esta experiência não foi terminada no dia suposto e, como tal, foi continuada no dia seguinte (terça-feira). Confesso que neste segundo dia optei por outras estratégias, nomeadamente no não me concentrar se a carimbagem

estava bem ou mal feita, centrando-me assim apenas na criança e na sua exploração. A verdade é que, ao analisar as carimbagens da segunda e da terça-feira nota-se uma diferença gigantesca, sendo que as últimas demonstram um menor controlo da minha parte e, por sua vez, uma maior fruição e liberdade da parte da criança. Ainda nesta terça-feira, aquando da carimbagem, optei por pintar as mãos das crianças, para desta forma poderem tocar e sentir não só os frutos que utilizaram mas também as tintas com que pintaram. A partir das reações delas entendi que o essencial é a criança e a sua exploração e vivência, e não o produto final, sendo que “deseja-se um educador responsivo, apoiante, que sirva de modelo, que explique, que questione, que canalize o interesse da criança para objectivos socialmente desejáveis, que não domine o pensamento da criança nem interfira na sua liberdade de escolha” (Portugal, 2009 citado por Dias & Correia). Estas mesmas experiências educativas serviram para problematizar algumas questões que, penso ter respondido a grande parte na terça-feira com a implementação de novas estratégias (“Como posso ser educadora se não dou liberdade às crianças?”, “Como posso planificar uma experiência educativa centrada em mim e não nas crianças?”, “Será que o papel da educadora é limitar a criança ou incentivá-la a experienciar?”).

Ao longo desta atividade de carimbagem senti-me um pouco desapoiada por parte da educadora responsável. Apesar de saber que deveria ser eu a controlar e a dirigir a experiência educativa, senti que, pelo menos no início me fez falta algum apoio. Penso que esta minha reação está relacionada com a semana anterior, ou seja, na experiência educativa de expressão plástica dirigida pela minha colega de grupo a educadora responsável fez questão de estar sempre junto a ela, inclusive na mesma mesa, desde o início até ao fim da experiência. O facto de não o ter feito comigo causou-me algum desconforto e cheguei a pensar que a experiência talvez não fosse interessante o suficiente mas, por outro lado, senti que a educadora confiava em mim para me deixar estar ali com as crianças e não ter qualquer suporte da parte dela.

Ainda neste dia senti necessidade de alterar a minha planificação devido a decisões tomadas pela minha colega de grupo. Ao iniciar a carimbagem (na terça-feira) a educadora e a auxiliar de ação educativa tiveram que se ausentar da sala de atividades e, como tal, cabia à outra aluna interveniente controlar o grupo, enquanto eu me responsabilizava pelo trabalho direccionado. A minha colega decidiu que enquanto eu

estava na carimbagem ela iria estar na mesma mesa a terminar trabalho da semana anterior que não tinha sido concluído com algumas crianças. Coube-me a mim refletir sobre “Como devo agir perante uma decisão com a qual não concordo? Como devo fazer para que as crianças não saiam prejudicadas?” e então tomei a decisão de não prosseguir com a carimbagem pois não fazia sentido estarmos as duas na mesa de trabalho direcionado enquanto não havia mais nenhum adulto responsável na sala, o que significava que não existiria ninguém responsável por gerir o restante grupo. Considero que esta decisão foi a mais acertada e que tive sempre em conta as necessidades das crianças.

De um modo geral considero que todas estas observações levaram a que crescesse enquanto futura educadora e que todas elas foram bastante significativas para mim ao longo deste percurso. Espero que, com o passar do tempo e da experiência fique apta a responder a algumas questões que me foram surgido, nomeadamente “Como agir em caso de conflitos entre pares?”; “Como resolver questões divergentes com outros adultos sem nunca prejudicar o grupo?”, “De que forma devo implementar diferentes estratégias e quando as devo implementar?”, “Quais as melhores estratégias para as diversas situações”, entre muitas outras.

É de referir que só intervim durante dois dias porque, devido a motivos pessoais, a educadora não esteve presente nos restantes dias da semana e, como tal, eu também não.

Bibliografia:

Correia, S.; Dias, I. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Ibero-americana de Educação

Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M.; Weikart, D. (2011). *Educar e criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo 2 – Reflexão Individual de Prática Pedagógica: Observações

Esta reflexão individual baseada em duas semanas de observações prende-se com o facto de considerar algumas situações significativas e, como tal, surgiu a necessidade de refletir sobre estas. Estas mesmas situações mereceram uma especial atenção da minha parte ou por serem diferentes daquilo que esperava encontrar ou por serem situações que acabam por trazer benefícios para mim enquanto futura educadora.

No decorrer da primeira observação fiquei bastante surpreendida pelo facto de ter sido tão bem recebida na sala de atividades pelo grupo de crianças. Apesar de existir alguma timidez e desconfiança no início, penso que o facto de o grupo ser pequeno auxiliou na nossa adaptação e integração. Esta nossa adaptação apesar de rápida, não foi igual para com todas as crianças. Logo neste momento inicial foi necessário entender quais as crianças que precisam mais do seu próprio espaço e deixar que fossem estas mesmas a procurar-nos, visto que “Cada bebé ou criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Hohmann, 2003, p. 71). Desta forma seria tudo normal e não estaríamos a criar uma relação forçada que, de certo modo, as iria destabilizar e perturbar.

Devo realçar que, acima de tudo, esta primeira observação serviu para ter noção do ambiente presente na sala de atividades, das rotinas do grupo bem como para situar algumas das suas aprendizagens. Relativamente a estas mesmas aprendizagens devo salientar que fiquei um pouco apática ao compreender o quão autónomas estas crianças já eram. No meu entender, e anteriormente a esta mesma experiência, considerava que crianças com estas idades necessitavam de um adulto para os auxiliar em grande parte da sua vida. Tal não aconteceu, o que me fez compreender que a ação educativa valoriza, essencialmente a autonomia das crianças.

Esta mesma autonomia está presente no ir à casa de banho sozinho, no conseguir calçar-se sem ajuda, no não necessitar de apoio aquando dos momentos de alimentação, entre outros. A educadora, ao permitir que as crianças explorem o seu corpo nestes momentos anteriormente descritos leva a que, progressivamente as crianças conheçam e compreendam as suas próprias necessidades. Posso então refletir e afirmar que, após estas observações, compreendi que é através desta descoberta e autonomia que as crianças se tornam cada vez mais ativas e conscientes do mundo que as rodeia, porque “Através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar

delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Weikart, 1997, p. 5).

Ao longo destas duas semanas fui compreendendo que nestas idades o mais importante não são, de todo, as atividades direcionadas mas sim, as experiências, a autonomia e o posterior desenvolvimento e aprendizagem que podemos proporcionar a estas crianças. A aprendizagem que considero mais significativa para mim ao longo deste percurso está relacionada com isso mesmo, com a naturalidade com que os momentos vão acontecendo, sendo que não existe necessidade de planificar um dia cheio de atividades. As crianças necessitam do toque, do abraço, do pegar ao colo, do falar com ela, do sorriso, do cantar, do olhar e do falar, pois é através destes momentos que a criança “Sente que está a ser vista, ouvida e compreendida” (Hohmann, 2003, p. 69). O que para nós, alunas intervenientes é simples (tal como uma canção), para as crianças é uma experiência educativa da qual podem retirar diversas aprendizagens e vivenciar outras formas de ver o mundo, e é nisso em que nos temos que focar sempre, na criança.

Existem, claro, algumas alturas em que esta autonomia é quase nula, tal como no caso de crianças que chegam à creche sem nunca a terem frequentado anteriormente. Tal como observado nestes casos, é necessária muita estimulação e muito empenho da parte do educador para que a criança se sinta segura e cada vez mais responsável e autónoma.

Foi notório, por algumas vezes, querer auxiliar alguma criança que se encontrava em dificuldades com algo e ela negar-me essa mesma ajuda porque, apesar da dificuldade sentida, a criança sabia que o conseguia fazer de forma independente.

Outro dos aspetos que observei e no qual sinto mais dificuldades em agir é quando existe disputas ou conflitos entre pares. O facto de as crianças estarem, nesta idade, a construir a sua identidade pessoal, leva a que, de alguma forma, sejam egocêntricas e centralizem tudo para elas mesmas. Este motivo é, grande parte das vezes, motivo para discussões ou tristezas da parte das crianças. Por várias vezes ouviu-se “Olha para mim!”, “Vês? Eu consigo fazer bem!”, “Estou bonito(a)?” o que leva a que, quando não correspondidas se sintam tristes e até mesmo ofendidas. Nestas ocasiões é necessário encontrar um meio-termo, de forma a que ambas as crianças se escutem e compreendam umas às outras. Deste modo, estamos a incutir-lhes o sentido de responsabilidade mas também a noção do outro.

Apesar de pouco tempo de observação, considero que retirei algumas aprendizagens bastante significativas para mim, para serem utilizadas quer neste contexto quer em qualquer outro, tais como: É necessário compreender os tempos das crianças, principalmente quando são tão pequenas. Compreender quando deve iniciar e terminar alguma atividade é crucial para manter a atenção e o empenho destas. É fulcral levar a que as crianças desenvolvam a sua responsabilidade e a sua autoestima através das experiências educativas que lhes são proporcionadas. Não devemos deixar uma criança desistir de algo que optou fazer, é imprescindível que ela compreenda que consegue realizar determinados atos, nem que para isso seja necessário a auxílio de outros.

Bibliografia

- Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weikart, M. H. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo 3 – Excerto da Planificação de 16 de março de 2015

<p>Oralidade</p>	<p>Conhecer o alfabeto e os grafemas. Associar as formas minúscula e maiúscula de todas as letras do alfabeto. lavras irregulares escolhidas pelo professor.</p> <p>Desenvolver o conhecimento da ortografia Escrever corretamente todas as sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado... Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos.</p> <p>Mobilizar o conhecimento da pontuação Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til. Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações.</p> <p>Transcrever e escrever textos Escrever um pequeno texto, em situação de ditado, respeitando as regras posicionais e</p>	<p>Fonemas (Consoantes Vogais Ditongos e digrafos) Texto escrito Letra maiúscula, minúscula. Letra, palavra, frase, texto Sinais de pontuação</p>	<p>alfabética (como também é habitual).</p> <p>De seguida, a professora estagiária informará os alunos acerca do que se iniciará de seguida. Ou seja, pedirá aos alunos que escutem, com bastante atenção, o texto que irá ser lido de seguida. Após uma primeira leitura, questionará os alunos sobre a compreensão ou existência de dúvidas acerca do mesmo. Após esta fase lerá mais uma vez e pedirá aos alunos que, enquanto escutam atentamente a leitura, escrevam o que vão ouvindo, realizando assim um ditado. É de realçar que, sempre que existam dúvidas em relação a alguma palavra a professora estagiária poderá repeti-las, sem nunca mencionar a forma como estas se escrevem. No fim do ditado, o texto será relido pela professora estagiária, para que os alunos possam autocorrigir alguns erros possíveis. É ainda importante referir que o texto em questão trata-se de um texto que os alunos levaram para casa para poderem treinar a sua leitura durante o fim-de-semana.</p> <p>Duração: 30min (interrupção aproximadamente de 15 minutos para atividades organizadas pela escola – semana da leitura)</p>
-------------------------	---	---	--

Bibliografia:

Estudo do Meio:

Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Departamento de Educação Básica

Português:

Browne, A..(2009). *O Meu Pai*. Liabos: Caminho

Marques, M.; Gonçalves, C. (2011). *Português – 2ºano*. Lisboa: Santillana

Ministério da Educação. (2009). *Programa de português do ensino básico*. DGIDC

Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português*. DGIDC

Matemática:

Ministério da Educação. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática*. DGIDC

Letra, C.; Freire, F. (2011). *O Mundo da Carochinha – 2º ano matemática*. Lisboa: Gailivro

Tavares, D.; Gonçalves, F.; Menino, H.; Cadima, R. (2011). *Matemática – 2ºano*. Lisboa: Santillana

Expressão Plástica:

Ministério da Educação. (s.d). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. DGIDC

Anexo 4 – Excerto da planificação de 9 de junho de 2015

		Recursos: Jogo (Anexo 1), lençol, dado e apito.
Intervalo		
(Após o toque para o intervalo, os alunos saíram da sala ordenadamente, por filas, consoante a chamada da professora estagiária)		
Ano de Escolaridade: 2.º ano Data: 9 de junho de 2015		
<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconto oral; - Compreensão oral; <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos; 	<p>Escutar discursos breves para aprender e construir novos conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir o essencial de textos ouvidos; <p>Organizar a informação de textos lidos e/ou ouvidos</p> <p>Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 200 palavras.</p> <p>Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.</p> <p>Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata), exprimindo-o oralmente e escrevendo-o de maneira concisa.</p> <p>Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respetando a articulação dos factos ou das</p>	<p>Inicialmente, a professora estagiária receberá os alunos na sala e pedir-lhes-á que se sentem nos lugares respetivos.</p> <p style="text-align: center;">Lavagem dos dentes 11h00min</p> <p>Os alunos, divididos por duas filas de cada vez, depois de terem entrado na sala de aulas, deslocar-se-ão até ao lavatório para lavarem os dentes. À medida que entram na sala, vão-se sentando nos seus lugares e a segunda fila fará o mesmo. Este procedimento contará com o auxílio da outra professora estagiária, uma vez que é uma atividade que demora sempre algum tempo. (10’)</p> <p style="text-align: center;">Início da aula 11h10min</p> <p>De seguida, os alunos observarão as matioskas trazidas por um dos alunos da turma sendo que, para uma melhor perceção, estas passarão por todas as mesas (5). Posteriormente, ouvirão uma história referente a estas, sendo que esta mesma história será para ser contada enquanto se manuseiam as matioskas, ou seja, enquanto a história avança, as matioskas irão aparecendo. Findada esta história, os alunos deverão contar aquilo que compreenderam da mesma, fazendo, deste modo, um reconto oral. (Caso existam dúvidas neste mesmo reconto, a professora estagiária colocará algumas questões para os auxiliar na sequência temporal e espacial (5’). Seguidamente, cada aluno receberá uma folha com uma grelha (Anexo 4), que deverão ler de forma autónoma, e</p>

Bibliografia:

Português:

Ministério da Educação. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: MEC/DGIDC.

Ministério da Educação. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: MEC/DGIDC

Matemática:

Ministério da Educação. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática*. Lisboa: MEC/DGIDC.

Expressão Motora:

Ministério da Educação. (s.d). *Currículo nacional do ensino básico – Competências Essenciais*. Lisboa: MEC/DGIDC.

<https://www.youtube.com/watch?v=349SK6kCgfw>

<https://www.youtube.com/watch?v=DCI7QmNIJ18>

Grelha de Avaliação

Brown, S.; Race, P. & Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.

Pacheco, A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa

Anexo 5 – Planificação de 25 de maio de 2015

<p>Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> - reta numérica - adição - subtração fração 	<p>Ler qualquer número natural até 1000; Escrever qualquer número até 1000, de acordo com indicações fornecidas; Comparar números naturais até 1000 utilizando os símbolos «<», «>» e «=»; Adicionar/subtrair dois ou mais números naturais até 1000; Utilizar adequadamente os termos «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte», relacionando-os respetivamente com o dobro, o triplo, o quádruplo e o quádruplo; Utilizar as frações $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{2}{5}$, $\frac{3}{5}$ e $\frac{4}{5}$ para referir cada uma das partes de um todo dividido respetivamente em duas, três, quatro, cinco, dez, cem e mil partes equivalentes; Resolver problema de um passo envolvendo situação de partilha equitativa.</p>	<p style="text-align: center;">Início da aula 11h10min</p> <p>De seguida, os alunos responsáveis irão distribuir as fichas de matemática pelos restantes alunos (5'). Depois, será selecionado um aluno (aquele que se mostrar mais distraído) para ler a primeira página da ficha. Posteriormente, os alunos deverão esclarecer a suas dúvidas relativamente a esta primeira página. Este processo será repetido para toda a ficha (10'). Depois, os alunos observarão o relógio e compreenderão que possuem 40' para realizar a ficha. Esta resolução deverá ser feita de forma individual e autónoma, uma vez que se trata de rever conteúdos já aprendidos.</p> <p>Para que os alunos acompanhem o ritmo da restante turma e de forma a compreender o que eles estão, efectivamente a fazer, a professora estagiária deverá circular pela sala de aula. Desta forma, será possível dar um acompanhamento mais individualizado a cada um dos alunos, caso estes necessitem. É ainda importante referir que, caso exista alguma questão que provoque mais dificuldades nos alunos, esta deverá ser esclarecida, debatida entre a turma e depois explicada no quadro.</p> <p>Duração: 1h</p> <p><u>Recursos:</u> Ficha de Matemática (Anexo2)</p>
<p>Area Disciplinar: Expressão Motora Ano de Escolaridade: 2.º ano Data: 25 de maio de 2015</p>		
<p>Expressão e Educação Físico-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Combinar deslocamentos, movimentos, e equilíbrios de acordo com uma estrutura rítmica. 	<p>Após a realização da ficha de matemática, a professora estagiária pedirá aos alunos responsáveis que recolham as fichas da restante turma (5').</p> <p style="text-align: center;">Início da aula 12h05min</p> <p>Seguidamente, os alunos formarão uma fila única junto à porta da sala. Esta fila será elaborada consoante a ordem da professora cooperante (será chamada uma fila de</p>

Bibliografia:

Português:

Ministério da Educação. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: MEC/DGIDC.

Ministério da Educação. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: MEC/DGIDC

Matemática:

Ministério da Educação. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática*. Lisboa: MEC/DGIDC.

Letra, C, & Freire, F. (2011). *O Mundo da carochinha – 2.º ano matemática*. Lisboa: Gailivro.

Tavares, D.; Gonçalves, F.; Menino, H. & Cadima, R. (2011). *Matemática – 2ºano*. Lisboa: Santillana.

Anexo 6 - Rascunho da aula de Estudo do Meio de 27 de maio de 2015

- Que tipo de atividades podemos realizar nas praias, lagos e piscinas?
- E estes locais podem ou não ser perigosos?
- O que são medidas de segurança?
- Então que cuidados/medidas de segurança devemos ter nestes mesmos locais?
(**observar cor da bandeira, caso exista**; nadar sempre junto à margem; não ir sozinho; **utilizar braçadeiras caso não saiba nadar**; **cumprir regras dos nadadores salvadores**, não estar exposto ao sol durante as 11h e as 16h30min; beber muitos líquidos; **colocar protetor solar**; fazer a digestão antes de entrar na água...)

Anexo 7 - Reflexão Individual relativa à 10ª semana

Esta reflexão foi escrita no sentido de *dar voz* às inseguranças por mim sentidas ao longo desta semana, como aluna interveniente, mas também problematizar algumas situações que foram ocorrendo. A descrição e conseqüente problematização destas mesmas situações serão essencialmente referentes à intervenção, visto que foi nesta que me deparei com algumas situações com as quais não esperava.

Destes modo, a presente reflexão, tal como tem vindo a ser hábito, seguirá uma ordem cronológica: iniciar-se-á com a abordagem à planificação, depois à intervenção e, por último, à avaliação.

Assim sendo, e relativamente à planificação desta semana, senti necessidade de alterar a ordem com que as aulas eram lecionadas. Ou seja, enquanto professora, considero que, quando é possível, é importante que exista algum tipo de conexão/ligação, entre as diferentes áreas a trabalhar. Deste modo, uma vez que iria ser abordado o conteúdo relativamente ao Adamastor e também aos Descobrimentos, optei por alterar a ordem das disciplinas de Português e de Estudo do Meio. Como tal, apesar de em ambas se explorarem e trabalharem conteúdos relativos quer a Português quer a Estudo do Meio, os alunos puderam verificar que existiu um fio condutor que serviu para relacionar as experiências educativas.

Quanto à planificação dos conteúdos de Estudo do Meio, esta semana senti uma grande necessidade de me fundamentar quanto às estratégias possíveis de adotar neste tipo de disciplina. Assim, fundamentei-me nas aulas de Didática de Estudo do Meio (Social), com o objetivo de tornar esta atividade menos expositiva e mais dinâmica e apelativa para os alunos. Para tal, caracterizei-me de rei, utilizei o *brainstorming* como forma de organizar as informações dos alunos e utilizei um discurso dialogado, em que os alunos foram participando à medida que a aula ia avançando.

Porém, ao longo desta planificação (e conseqüente intervenção) voltei a sentir dificuldades na disciplina de matemática. “Até que ponto estas aulas são centradas no papel ativo dos alunos?”, “Basta serem eles a fazer os problemas propostos para serem consideradas aulas dinâmicas?”, “Como integrar algo de novo que seja cativante, motivador e que, ao mesmo tempo, expanda os conhecimentos da turma?”, estas foram

algumas questões que me foram surgindo e às quais tentarei dar resposta um pouco mais à frente nesta reflexão.

Quanto à intervenção, admito que na segunda-feira estava um pouco apreensiva em relação à atividade de Estudo do Meio. Tal sentimento prendeu-se, sobretudo, com o facto de não saber como os alunos iriam reagir na minha presença enquanto Rei D. Fernando. Primeiramente, e momentos antes de entrar na sala já caracterizada, pensei para mim mesma “E se eles se começam a rir, a conversar uns com os outros e acharem que isto é apenas uma brincadeira? Que reações deverei eu ter perante estas atitudes?”. Como resposta a estas questões refleti que, o principal objetivo é proporcionar experiências significativas aos alunos e que, para que isso aconteça, por vezes é preciso *fugir* um pouco daquilo que eles conhecem e que estão habituados. Caso não funcionasse a melhor maneira de repor a ordem era descaracterizar-me e voltar àquela que seria uma aula igual a tantas outras.

Ao entrar na sala de aula, compreendi que todas os meus receios eram infundados, e tal foi possível de verificar porque os alunos respeitaram-me como até aqui ainda nunca o tinham feito. Primeiramente, a própria turma levou toda esta aula de uma forma muito séria e responsável e, como tal, trataram-me sempre por Rei D. Fernando, nunca me interromperam e, sempre que deixava de fazer uma voz tão grossa os próprios alunos diziam “Os Reis não se esquecem da voz grossa, se é para ser Rei tem que ser assim”. Em conversa com a professora cooperante compreendi que os alunos atribuíram bastante significado a esta aula porque, no dia seguinte, quando cheguei à escola ocorreram alguns diálogos interessantes: Aluno A – “Então professora Rita, já está melhor? [o Rei tinha dito que a professora estava doente e que não podia ir à escola naquele dia] Ontem perdeu uma aula brutal!” ; Professora – “Ai sim? Então o que é que aconteceu?” ; Aluno B – “Veio cá o ...” ; Turma em coro – “Rei D. Fernando” ; Aluno B – E foi ele que nos deu a aula, falou-nos de [breve resumo dos conteúdos lecionados]”. Foi ainda possível compreender que os alunos apreciaram esta aula porque, no final da mesma, quando o Rei D. Fernando se despediu, toda a turma pediu para que fosse ele a lecionar as aulas seguintes. Esta ação, a meu ver, revela o entusiasmo dos alunos em algo que não é comum de acontecer porque, tal como Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010, p.22) citados por Gomes (2015) afirmam motivar é promover um

“[...] melhor envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem [...] e este conceito é utilizado para provocar o interesse pelas atividades de aprendizagem e, adicionalmente, para quebrar a mesmice, para suavizar o caráter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio e para corrigir a aridez de certos conteúdos, tendo como objetivo tornar a aprendizagem interessante, atraente e sedutora”. p.26

Ainda nesta aula, optei por, contrariamente ao que se tem verificado, realizar um diálogo entre o rei e a turma (e não uma aula apenas expositiva), o que facilitou a compreensão dos alunos. Tal foi possível de verificar porque, aquando da chegada de um aluno um pouco atrasado (a primeira parte da aula já tinha ocorrido), foi a restante turma a explicar a este o que tinha sido abordado. Este diálogo foi, no meu entender, fantástico, porque para além de os alunos se completarem uns aos outros, estes não tinham nem manual nem nenhum tipo de material escrito à sua frente por onde se pudessem guiar. Deste modo, todo este diálogo foi fruto da compreensão dos alunos relativamente aos conteúdos, o que para mim é mais do que suficiente para compreender o bom caminho que esta aula seguiu.

Ainda nesta experiência, a realização dos exercícios propostos foi feita por etapas, ou seja, primeiro dialogava-se (com auxílio do powerpoint) sobre um conteúdo concreto e, só depois, eram feitos os exercícios sobre o mesmo. Esta estratégia foi adaptada para todos os conteúdos e exercícios referentes aos mesmos, o que tornou a aula mais dinâmica e menos cansativa (Aluno A – “Assim é melhor, até parecem poucos exercícios!”).

Um dos últimos aspetos que queria referir em relação a esta atividade foi a presença de um erro na ficha de trabalho entregue aos alunos. Na mesma constava o nome de D. Afonso e de não de D. Fernando como era pretendido. Uma vez mais, este erro fez-me compreender que a certa altura lemos aquilo que queremos que conste nos documentos e, por esse motivo, é essencial que os mesmos sejam lidos não só várias vezes mas também por outras pessoas. Contudo, este mesmo erro culminou numa situação caricata: Aluno A – “Rei D. Fernando, não estou a perceber! Eu acho que sei a resposta mas está aqui D. Afonso e eu acho que devia ser o seu nome!”; Professora – “Tens toda a razão. Obrigado por me dizeres. Meninos! O senhor Afonso encontrou uma falha, onde está D. Afonso deveria estar D. Fernando!” ; Aluno B virando-se para a professora Mariana: “Estes cortesões já não são o que eram dantes! É o que dá trabalhar para um rei que já está morto!”. É ainda importante referir que, quando são verificados estas

falhas e é pedido aos alunos que os mesmos as alterem, raramente o fazem, o que demonstra que não escutam aquilo que foi ouvido, o que não se verificou neste dia.

Relativamente à experiência decorrida na disciplina de Português, ocorreu uma situação que foi de encontro àquilo que tinha planificado anteriormente. Ao planificar, considerei que o mais acertado seria os alunos sublinharem as palavras ou expressões desconhecidas e, posteriormente, referirem as mesmas para que estas pudessem ser esclarecidas. Porém, ao circular pela sala aquando da leitura silenciosa, compreendi que grande parte das palavras presentes no texto eram, efetivamente, desconhecidas. Talo iria provocar um grande alvoroço porque todos os alunos iriam querer dizer quais eram as palavras e, possivelmente, nem seriam ditas pela ordem em que apareciam, o que seria confuso para quem as procurava no texto. Como tal, depois desta leitura, optei por ler, frase a frase, sendo que os alunos teriam que dizer quais as palavras desconhecidas, na mesma. Esta opção metodológica evitou aquilo que iria ser uma grande *confusão*. Esta opção revelou-se ainda positiva no sentido em que, todos os alunos procuraram o significado daquela palavra que estava a ser discutida. Por outro lado, apesar de existirem palavras de difícil compreensão, foi ainda benéfico compreender que determinados alunos já as conheciam e, por esse motivo, conseguiram explicar à restante turma de uma forma que, o dicionário não permitia. Esta explicação foi ainda importante, no sentido em que levei os alunos a elaborarem outras frases com as palavras, de forma a compreender se os mesmos entenderam ou não o significado das mesmas.

Quanto à disciplina de matemática, devo confessar que esta foi aquela que me trouxe mais problemas e questões para refletir. Tal como referido no início desta reflexão, a planificação desta levantou algumas questões. Porém, sabendo uma vez mais que as tarefas iriam ao encontro de tantas outras (trabalho individual primeiramente, seguido de exploração em grande grupo e correção no quadro) optei por planificá-las da mesma forma. Ao tomar esta atitude, compreendi desde logo que, uma vez mais, as tarefas não iriam ao encontro dos interesses dos alunos e, como tal, não seria cativante nem dinâmica. Porém, ao verificar que tal iria acontecer, apenas optei por explicar alguns problemas mais difíceis de compreender e, noutros, dar a possibilidade aos alunos de manusear sólidos geométricos, de forma a que o problema se tornasse menos abstrato.

Apesar de saber que a planificação é da minha responsabilidade, bem como a forma de gerir a aula e o tempo, é preciso ter em conta a quantidade de matéria (neste caso de fichas) que os alunos tinham para resolver. Para mim, ao analisar os problemas propostos foi-me, impossível, pensar em algo diferente para os alunos, uma vez que não iria restante tempo para tal. Porém, aquando da intervenção a minha ideia foi completamente alterada.

Na aula de matemática, quando pedido a um dos alunos que resolvesse um problema no quadro, com o objetivo de o corrigir, o mesmo escreveu: $35 + 35 = 70 + 13 = 83 + 13 = 96$

Ao analisar os cálculos, bem como a solução disse “Muito Bem! Podes sentar-te!”. Na minha opinião, esta foi a falha da semana, equiparada à planificação desta mesma aula, visto que “[...]a formação não se constrói pela acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim por uma flexibilidade crítica sobre a prática, sendo importante investir no reconhecimento do estatuto do saber da experiência” (Idefonso, 2013:p.12).

Tal opinião está relacionada com a minha falta de análise das resoluções dos alunos, bem como das suas estratégias para as mesmas. O principal motivo para esta minha análise foi o facto de, só ter reparado nas falhas após a professora supervisora me alertar par tal. O facto de não ter observado corretamente a resolução do aluno fez-me levantar algumas questões, tais como: “Estarei preparada, para num futuro próximo, ser uma professora com um papel de mediadora de aprendizagens e, conseqüentemente, capaz de levar os alunos a refletir sobre as suas ações?”, “Até que ponto compreendo e analiso as estratégias dos alunos?”, “De que forma me devo preparar para, no futuro, esteja mais atenta e preparada para tal?”. Infelizmente e após a minha intervenção, considero que não tenho respostas e que, por esse motivo, estou muito longe de ser a professora que anseio. Aquela professora que foca as planificações nos alunos, nas suas explorações e descobertas, nos debates e diálogos sobre determinadas tarefa ou conteúdo a abordar.

Assim sendo, e depois da chamada de atenção por parte da professora supervisora, optei por pedir a todos os alunos que fechassem o manual e arrumassem a folha onde estavam a fazer as tarefas propostas para que, desta forma, focassem toda a sua atenção para o quadro. Posteriormente pedi aos alunos que observassem os cálculos que estavam no

quadro e que me dissessem o que estava correto ou incorreto e porquê. Uma vez que todos os alunos disseram que estava tudo bem, pedi a outro aluno que fosse ao quadro resolver o mesmo problema sendo que, para tal, deveria colocar todos os cálculos numa só expressão. O aluno em questão escreveu: $35 \times 2 = 70 + 13 \times 2 = 70 + 26 = 96$. Após verificar que mais nenhum aluno tinha sugestões distintas destas duas apresentadas, elaborei a seguinte questão: “Quanto é 35 mais 35 ou 35 vezes 2?”, ao qual os alunos responderam que o resultado era 70. Posteriormente, questionei-os sobre o resultado de $70 + 13$ e de $70 + 13 \times 2$. Perante tal resposta escrevi no quadro, junto aos cálculos dos alunos:

$$\begin{array}{ccc}
 35 + 35 = 70 + 13 = 83 + 13 = 96 & & 35 \times 2 = 70 + 13 \times 2 = 70 + 26 = 96 \\
 \swarrow \quad \searrow \quad \swarrow \quad \searrow & & \swarrow \quad \searrow \quad \swarrow \quad \searrow \\
 70 \quad \quad 83 & & 70 \quad \quad 96
 \end{array}$$

Deixei que os alunos analisassem os cálculos e, de seguida, voltei a fazer a mesma questão: “Esta resolução está correta?”, ao que um aluno respondeu que 70 era diferente de 83 e 70 era diferente de 96, logo estava errado. Depois de compreendido a falta de igualdades, um dos alunos foi ao quadro colocar a expressão $35 \times 2 + 13 \times 2 = 96$, explicando que assim a igualdade estaria correta e que não precisava de parêntesis porque a multiplicação “Faz-se sempre primeiro”. Porém, e apesar dos alunos terem compreendido que determinadas expressões estavam erradas uma vez que não existiam igualdades, teria sido ainda fundamental compreender o contexto em que o problema surgiu. Tal compreensão levaria os alunos a verificar que o correto seria $2 \times 35 + 2 \times 13 = 96$ e não $35 \times 2 + 13 \times 2 = 96$. Cabe ao professor “[...] proporcionar aos alunos oportunidades para estabelecerem conexões entre a notação simbólica e a representação concreta da identidade” (NCTM, p.109).

Para que este problema ficasse compreendido na sua totalidade, deveria ter existido, da minha parte, um olhar mais crítico e fundamentado. Se tal se tivesse verificado teria surgido uma exploração do problema onde os alunos, mais facilmente, atribuiriam significados através da discussão em grande grupo. Esta análise fez-me compreender dois aspetos essenciais de uma intervenção: primeiro é de extrema importância analisar, com outro olhar, as resoluções dos alunos, uma vez que o meu papel enquanto professora é o de mediar aprendizagens e tal só é possível através de um olhar crítico, fundamentado e reflexivo; em segundo lugar, a meu ver, é mais importante dar

oportunidade aos alunos de explorarem uma ou duas tarefas do que colocar-lhes muitos problemas que, posteriormente, serão apenas realizados de forma mecânica e rotineira, não sendo atribuído o significado devido por partes dos alunos.

Verifiquei ainda que para os alunos, a aula é mais dinâmica aquando da exploração, uma vez que, quanto tal acontece, a aula depende do papel ativo do aluno e das suas descobertas.

Anda no decorrer destas tarefas matemáticas observei a necessidade que os alunos têm, quando vão ao quadro, de resolverem algoritmos de carácter básico. Ou seja, o algoritmo

100

-96 _____

004

podia representar falta de destreza de cálculo mental o que, enquanto professora, considero algo preocupante em alunos do 4.º ano de escolaridade. Porém, ao questionar o aluno que resolveu o algoritmo no quadro, acerca da pertinência, o mesmo respondeu que: “Eu no caderno não fiz a conta”, Professora interveniente – “Operação”, A- “Sim, isso”, PI – “Então e fizeste no quadro porquê?”, A- “Porque no quadro as respostas têm que ser completas [...] e também porque depois havia meninos que não percebiam o que eu tinha feito”. Apesar desta resposta e de ter verificado a sua veracidade, julgo ser importante, no futuro, questionar os alunos sobre a pertinência dos seus cálculos.

Relativamente à avaliação, devo referir que a de segunda-feira estava bem elaborada, no meu entender, contrariamente à de terça-feira. Esta opinião é fundamentada no meu preenchimento das mesmas. Ou seja, a de segunda-feira foi fácil de preencher e através da mesma consegui retirar informações essenciais, não apenas em relação às aprendizagens dos alunos mas também em relação à forma de como decorreu a aula. Considero que esta facilidade está relacionada com a preparação e investigação prévia relativa a este tipo de instrumento de avaliação, neste caso a ficha com lacunas. Esta investigação foi ao nível de critérios de avaliação presentes em exames nacionais, o que me auxiliou na compreensão dos mesmos. Contudo, teria sido importante escrever os descritores de uma outra forma, a fim de os mesmos não se tornarem tão repetitivos. Considero ainda fundamental referir uma das dúvidas que me surgiu aquando da

elaboração da grelha de verificação (e não de avaliação como mencionado na planificação): “Não serão muitos descritores para avaliar?”. Estas dúvidas foram dissipadas, porque uma vez que optei por uma aula mais dinâmica, os alunos corresponderam, quase todos, aos objetivos propostos. Depois de analisadas as fichas preenchidas pelos alunos, verifiquei que a maioria das falhas (4 em 17) foi relativa ao local onde ocorreram as Cortes. “Como poderia ter sido colmatada esta falha?”. Julgo que, caso fosse agora, optaria por mostrar um mapa de Portugal e pediria a um aluno que fosse identificar a cidade de Coimbra. Deste modo os alunos, a meu ver, atribuiriam maior significado e, possivelmente, não errariam no preenchimento das lacunas.

Quanto à avaliação de terça-feira e por conselho da professora supervisora, a mesma foi alterada. Esta sugestão de mudança foi aceite porque verifiquei que a grelha de verificação não ia ao encontro do analisado através da resolução do desafio por parte dos alunos. Esta dificuldade foi, por exemplo, em relação ao parâmetro “utilização de desenhos e/ou esquemas”. Primeiro isso não pode ser avaliado porque há alunos que não necessitam dos mesmos para resolver o desafio e, depois, existiram alunos que não utilizaram nem desenhos nem esquemas mas sim outro tipo de representações, tais como o algoritmo da divisão e a multiplicação recorrendo aos dobros. Esta análise fez-me ainda compreender que existiram algumas dificuldades nomeadamente na compreensão da medida do lado quadrado, visto que uns alunos calcularam corretamente o espaço entre os postes e outros contaram o número de postes e multiplicaram este valor por dois. Porém, as restantes questões foram corrigidas e analisadas segundo a medida do lado do quadrado, ou seja, mesmo que este tenha sido mal calculado, se as restantes respostas estiverem corretas e de acordo com o valor anteriormente apresentado, são consideradas corretas. A análise deste desafio fez-me levantar ainda algumas questões como: “Os alunos tiveram apenas dez minutos para resolverem o desafio. Será que o desempenho dos alunos está a ser avaliado consoante o tempo que estes demoram ou, efetivamente, consoante as suas capacidades de resolução de problemas?”, “Será que se os alunos tivessem tido mais tempo para realizarem o desafio, o mesmo teria melhores resultados?”. Estas serão algumas experiências a fazer numa próxima oportunidade, a fim de esclarecer as mesmas.

Em suma, e relativamente a esta semana de intervenção, julgo que a tarefa de matemática revelou muitas das minhas dificuldades enquanto professora e, como tal,

espero que estas sejam superadas ou pelo menos amenizadas de acordo com aquilo em que acredito e não que se basei em atitudes contraintuitivas como as observadas.

Bibliografia

Gomes, D. F, N. (2015). *A arte de **cativar** ensinando: a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Portugal.

Iidefondo, T. B. B. (2013). *A análise do ensino de professores estagiários de educação física: a forma e o conteúdo das autoscopias das aulas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica – Faculdade de Motricidade Humana, Portugal.

NCTM. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM e IIE.

Anexo 8 - Reflexão Individual relativa à 8ª semana

A presente reflexão tem como foco os dias 9 e 10 de novembro de 2015, sendo que, nestes mesmos dias, a aluna interveniente fui eu. Esta reflexão tem como principais objetivos problematizar situações que ocorreram, bem como refletir sobre algumas evidências verificadas ao longo das aulas, nomeadamente sobre quais os seus contributos num futuro próximo.

Assim sendo, e optando por uma ordem cronológica, iniciarei a presente reflexão abordando a planificação, depois a intervenção e, no final, a avaliação.

Quanto à planificação desta mesma semana, julgo que existiram algumas mudanças significativas, mudanças estas que tentaram responder a questões já anteriormente referidas, tais como: “Como planificar aulas mais dinâmicas e cativantes para os alunos?”, “Como passar de aulas, na sua maioria, transmissivas, para aulas em que sejam os próprios alunos a construir o seu próprio conhecimento?”. No meu entender, a maior mudança ocorreu ao nível do papel dos alunos, uma vez que, nesta mesma planificação, o seu papel foi imprescindível para a aprendizagem de determinados conhecimentos. Tal aconteceu porque, esta planificação foi baseada na ação e posteriores descobertas dos alunos e não apenas a transmissão de conhecimentos. Ou seja, os alunos tiveram um papel mais ativo (em grupo), o que fez com que desenvolvessem o seu espírito investigativo bem como a cooperação, uma vez que este tipo de trabalho “Para além de modificar as normas associadas à realização escolar, a aprendizagem cooperativa pode beneficiar tanto os bons como os maus alunos que trabalham juntos em matérias escolares” (Arends, 1999, p.372). Outra das mudanças foi ao nível das áreas a trabalhar nas diferentes aulas. Ou seja, enquanto que, até aqui, não se verificava qualquer tipo de interdisciplinaridade ao ler as planificações, nesta já coloquei diferentes áreas na mesma aula. Esta mudança revelou-se significativa porque consegui ter uma melhor perspetiva daquilo que os alunos iriam efetivamente trabalhar e explorar. Penso ainda que esta planificação já apresentava mais estratégias educativas do que as anteriores, porém, julgo que as mesmas devem ser mais aprofundadas, de forma a facilitar intervenções futuras.

Relativamente à intervenção, esta conteve aspetos sobre os quais senti necessidade de refletir. Esta mesma necessidade deveu-se não só porque existiram momentos que deveriam ter sido planificados de uma outra forma, mas também porque, até nos

momentos que correram como previsto existem sempre alterações que se podem fazer a fim de melhorar as intervenções futuras.

Sendo assim, e focando-me na aula de Português de segunda-feira, devo admitir que esta decorreu de forma distinta da que se tem verificado até aqui. Primeiramente e seguindo os conselhos transmitidos pela professora supervisora, optei por elaborar uma tabela onde os alunos pudessem escrever os seus conhecimentos prévios sobre D. Afonso Henriques. Esta opção foi bastante significativa no ponto em que, todos os alunos puderam comparar o que sabiam antes e depois da visualização do filme (“Eu só tinha escrito que D. Afonso Henriques tinha sido o primeiro rei de Portugal e agora enchi estas linhas todas com o que aprendi com o filme! – figuras 1 e 2).

O que já sei sobre D. Afonso Henriques	O que aprendi sobre D. Afonso Henriques
Dom Afonso Henriques foi ^{o primeiro} rei de Portugal.	• A mãe de Dom Afonso Henriques chamava-se Dona Teresa.
Atenção! Henriques escreve-se desta forma.	• A mulher chamada Dona Mafalda tem 7 sete filhas.
	• Dom Afonso Henriques nasceu em 1109.
	• Afonso luta contra a mãe na batalha de Portugal.
	• Na batalha de Dom Afonso Henriques fica rei de Portugal.

Figura 1 – Preenchimento da tabela por parte de um aluno

* Dom Afonso foi reconhecido em 1109 rei de Portugal.
 • Nos seus últimos anos Dom Afonso passou os seus poderes para o seu filho Dom ^{Luís} I.
 • Dom Afonso Henriques foi quem governou durante mais tempo (durante 57 anos).

Figura 2 - Preenchimento da tabela por parte de um aluno

Como tal, esta experiência educativa serviu como uma avaliação diagnóstica, seguida de um registo por parte de cada aluno. Porém, e apesar de ter sido uma experiência educativa que a meu ver correu de forma positiva, existiu um aluno que comentou “Oh

Professora Rita, posso apagar uma coisa que escrevi na parte *O que já sei sobre D. Afonso Henriques?*; Professora – “Não, já conversámos que não existem respostas corretas ou incorretas.”; Aluno – “É que eu achava que sabia uma coisa mas afinal não escrevi bem como tinha sido”. Esta intervenção do aluno fez-me compreender que a tabela não estava construída de forma correta. Caso tivesse tido oportunidade de alterar a mesma, teria colocado “O que penso que sei sobre D. Afonso Henriques”, e não “O que já sei sobre D. Afonso Henriques”, o que teria evitado questões e dúvidas como a anteriormente referida.

Ainda nesta aula e aquando da apresentação de diferentes bandas desenhadas, um dos alunos mencionou que não estava a compreender o que era a prancha. Após algumas explicações da minha parte e depois de o aluno ter explicado o que tinha compreendido (para perceber se tinha efetivamente entendido) cheguei à conclusão que, para além das diferentes bandas desenhadas projetadas, teria sido importante levar livros de banda desenhada para que os alunos pudessem compreender melhor os conceitos que estavam a ser abordados (prancha, tira, vinheta, balões de fala e legendas). Tal deveria ter acontecido porque “O uso de imagens visuais ou mentais também afecta a aprendizagem de conceitos e confirma o velho ditado popular «uma figura vale mais do que mim palavras»” (Arends, 1999, p.309).

Relativamente à aula de Estudo do Meio, acho importante referir que esta aula foi, sem dúvida, a que fez despoletar em mim um misto de sensações que até então não tinha sentido. Tal acontece porque, e como já referido anteriormente, esta aula foi planificada de forma a que os alunos estivessem sempre no centro de toda a experiência educativa. Como tal, esta mesma aula para além de me ter dado um prazer enorme a planificar, deixou-me mais nervosa que o habitual. Primeiramente, penso que a divisão dos alunos em grupo por mim realizada mostrou-se uma boa opção, uma vez que, ao longo da aula, compreendi que os alunos com mais facilidades auxiliaram os outros que iam apresentando mais dificuldades. Esta constatação foi possível, por exemplo, quando um dos alunos referiu “Estamos todos a pensar, mas só eu é que escrevo, porque a *Aluna A* não consegue escrever muito rápido, então depois de estar tudo feito eu deixo-a passar por mim. Pode ser não pode?”.

Contudo, apesar de achar que os grupos estavam construídos de forma bastante heterogénea, existiram algumas dificuldades num dos quatro grupos existentes. Esta

dificuldade prendeu-se, essencialmente, com a constatação do que era importante e acessório. Como tal, e uma vez que os elementos do grupo não concordavam sobre qual seria a informação importante a colocar no cartaz, optei por auxiliá-los questionando-os sobre o que tinha acontecido, quando tinha acontecido e quem tinham sido as *personagens* principais. Ao responderem a estas questões, os alunos rapidamente compreenderam que, parte da informação que tinham sublinhado não passava de informação acessória e, como tal, poderia ser excluída aquando da realização do esquema.

Quanto à elaboração deste mesmo esquema, existiu um aspeto fundamental que deveria ter sido debatido de uma forma contrária à que foi verificada. Ou seja, cada aluno tinha um guião que os auxiliava nas etapas de *investigação*. Porém, a última destas etapas consistia na elaboração de um esquema. Depois de analisada e minha intervenção, julgo que teria sido mais proveitoso se o conceito de esquema tivesse sido explorado em grande grupo e não apenas em pequenos grupos, como aconteceu. Era importante que tivessem sido os alunos a procurar o significado de tal palavra, no dicionário por exemplo, a observarem diferentes esquemas e, a partir de tudo, criassem o seu próprio esquema com base na informação recolhida e trabalhada. Apesar de tal conceito não ter sido explorado da forma que devia, três dos quatro grupos utilizaram, efetivamente, informação esquematizada ao elaborar o cartaz (Figura 3). O outro grupo optou por escrever perguntas e respostas o que, a meu ver, apesar de não ter sido o pedido, mostrou uma nova forma de organizar informação com um caráter criativo.

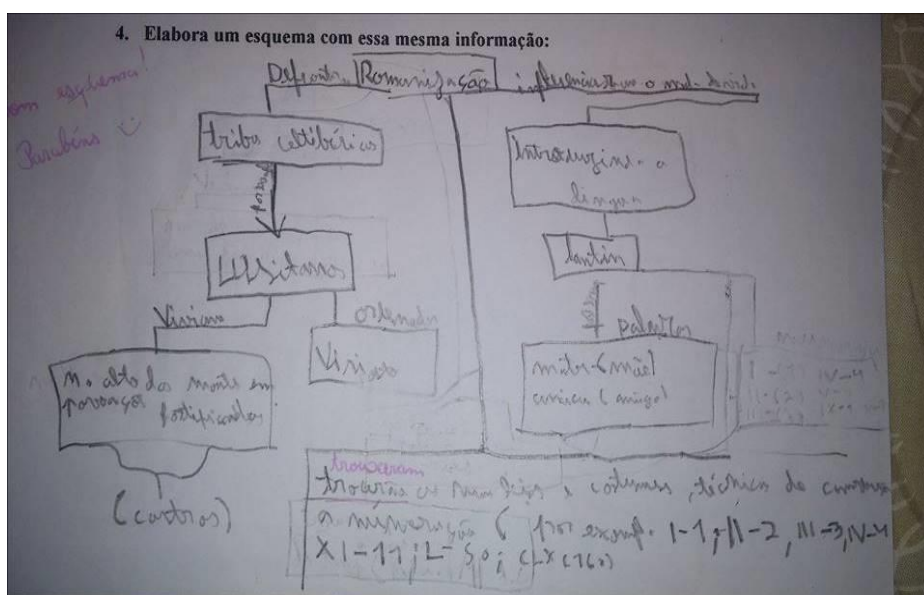


Figura 3 - Esquema realizado por um dos grupos

Aquando da apresentação dos cartazes à restante

turma, foi curioso observar que todos os grupos tinham pesquisado mais informação em casa e que, através dessa mesma informação, conseguiram completar o cartaz elaborado no dia anterior. É ainda importante salientar que toda esta informação acrescentada não constava em nenhum dos textos por mim distribuídos, o que implicou um trabalho mais aprofundado por parte dos alunos. Enquanto professora foi bastante motivador para mim analisar as apresentações dos diferentes grupos. Primeiro, foi curioso perceber que todos os alunos, sem exceção, sabiam qual a parte do trabalho que iriam apresentar (devido ao treino anteriormente realizado), depois foi incrível compreender o quanto determinados alunos se auxiliaram entre si. Em conversa com a professora cooperante dialoguei sobre este mesmo facto e, a mesma, comentou comigo que a cooperação entre alunos foi bastante notória sendo que, em alguns grupos especificamente, os próprios alunos completavam-se entre si, o que tornou a apresentação com muito mais sentido para quem a via.

Um dos aspetos sobre os quais achei importante refletir foi também a quantidade e qualidade de informação a que os alunos tinham acesso em sala de aula. Enquanto professora, e tal como conversado com a professora de Didática do Estudo do Meio Social, penso que é importante os alunos terem acesso a diversos tipos de informação, da forma mais diversificada possível. Como tal, e atendendo áquilo que considero importante neste tipo de exploração e investigação, pedi aos alunos que lessem não só o texto do manual mas também textos de enciclopédias que eu própria tinha levado para a sala de aula. Como estava à espera, a análise destes últimos documentos tornou-se um pouco penosa e difícil devido à linguagem demasiado científica presente nos mesmos. De forma a facilitar o trabalho dos grupos, sugeri que, numa primeira fase, lessem apenas o texto do manual e, só depois, os restantes, de forma a completar a informação analisada. Para tal, os alunos pesquisaram o significado de algumas palavras no dicionário e, noutros casos, questionaram-me também. Penso que esta estratégia foi facilitadora porque, um dos alunos comentou que “Eu não percebia bem esta frase, mas como já li o texto do manual já sei o que esta quer dizer!”, e, foi possível verificar que a maioria dos grupos utilizou informação retirada destes textos enciclopédicos.

Relativamente à avaliação, devo confessar que esta foi um desafio, uma vez que ainda não tinha realizado nada deste género até então. Como tal, optei por elaborar uma grelha de autoavaliação relativamente à banda desenhada realizada pelos alunos e ainda uma

grelha de heteroavaliação com base na apresentação dos cartazes. De acordo com a análise das bandas desenhadas (por mim realizadas) e das autoavaliações, compreendi que, a maioria dos alunos consegue, efetivamente, analisar as suas dificuldades e facilidades (metacognição). A análise das autoavaliações fez-me ainda compreender que existiram alguns tópicos que não estavam descritos corretamente, o que levou a que existisse alguma confusão no preenchimento da grelha. Um desses tópicos era “Identifiquei as legendas” ao qual alguns dos alunos responderam que não. Porém, os alunos que responderam não foram os alunos que, efetivamente, não tinham colocado as legendas na banda desenhada (uma vez que estas não eram de cariz obrigatório). Como tal, penso que teria sido importante colocar o tópico de uma outra forma, tal como, “Representei legendas” (sim ou não) e só depois “Se sim, identifiquei as legendas?” (sim ou não). Penso que se estivesse escrito desta forma os alunos não teriam tido dúvidas no preenchimento da grelha.

Ainda nesta grelha de autoavaliação, existiu um outro aspeto que deveria ter sido alterado. Os alunos teriam que preencher a grelha de acordo com as respostas “Sim”, “Só alguns/algumas vezes” e “Não”. Estas respostas levaram a que os alunos apresentassem algumas dificuldades, nomeadamente no tópico que referia se as vinhetas estavam ou não de acordo com o texto apresentado. A minha análise revelou que alguns dos alunos colocaram “Só alguns/algumas vezes” porque algumas das vinhetas por eles elaboradas não eram apenas baseadas na história, mas sim a continuação da mesma. Nestes casos, a minha avaliação foi “Sim”, porque dava continuação à história pedida, apesar de não ilustrar exatamente o que se passava na mesma.

Relativamente à heteroavaliação, foi curioso analisar as mesmas. Apesar de quase todos os alunos terem escrito bastante informação, muitos deles colocaram apenas suficiente e fraco na avaliação. Quando questionados sobre tal, afirmaram que “A apresentação foi muito rápida, não me deu tempo de escrever. Só conseguia escrever quando a professora interrompia e pedia para o grupo repetir”. Esta afirmação fez-me concluir que, as dificuldades dos alunos prenderam-se não com a informação explorada mas com a velocidade a que esta foi apresentada. O que os alunos escreveram fez-me compreender que escutaram grande parte da informação apresentada, o que revela atenção e perspicácia da sua parte. Porém, existiu um aluno que, apesar de ter avaliado o grupo com Bom e Muito Bom, não escreveu nada relativamente à apresentação do mesmo

(Figura 4). Esta análise fez-me compreender que o aluno em questão não esteve atento e, como tal, limitou-se a preencher a grelha aleatoriamente.

		Suficiente	Fraco	Bom	Muito Bom
Grupo 4	Explicaram quem eram os suevos			X	
	Explicaram quem eram os visigodos			X	
	Explicaram em que local estes povos se localizaram				X
	A apresentação do cartaz foi:			X	
O que aprendi: <i>Não aprendi nada com a apresentação dos meus colegas?</i>					

Figura 4 - Preenchimento da grelha de heteroavaliação por parte de um aluno

Tal comportamento fez-me questionar a minha intervenção educativa “De que forma devo cativar este aluno? Será que a apresentação dos colegas não foi suficiente para o motivar? Que outras alternativas deveriam ter ocorrido?”. Como resposta a estas questões julgo que, numa próxima oportunidade, será importante colocar-me junto a este mesmo aluno, de forma a incentivá-lo a escrever o que aprendeu sobre determinado conteúdo.

Quanto à minha atitude enquanto professora, notei que esta, mais do que nunca, foi testada por uma das alunas. Porém, penso que me mantive firme e que isso foi atenuando o comportamento menos ajustado da aluna em questão. Por outro lado, penso que o facto de ter dado mais liberdade aos alunos fez com que estes pudessem desprender-se um pouco mais, o que gerou alguma confusão e barulho de fundo. Porém, este mesmo barulho revelou-se benéfico para os alunos, uma vez que aquando da apresentação, todos os alunos estavam conscientes do seu papel e, como tal, a confusão servia apenas para debater alguns casos.

Julgo importante referir que, no início da minha intervenção surgiram dois novos alunos o que, para mim, tornou-se um desafio gigante. Como tal, e uma vez que um dos alunos já fazia parte da turma, optei por dar um apoio mais individualizado ao outro, uma vez que o mesmo tem inúmeras dificuldades aquando da escrita em português. Contudo, e após analisar os trabalhos realizados pelo aluno, compreendi que o meu apoio não foi suficiente, uma vez que não me foi possível compreender grande parte do que escreveu. Desta forma e apesar de não ter sido algo dialogado com a aluna observadora, penso que teria sido importante um maior apoio da parte desta, no sentido não só de facilitar a minha intervenção mas também a adaptação do novo aluno.

De um modo geral, esta intervenção foi a que mais fruição me deu, uma vez que compreendi melhor que os alunos são, efetivamente, capazes de superar os obstáculos que colocamos no seu caminho. Ao longo destes dois dias os alunos mostraram-se seres capazes, cooperativos e empenhados na realização das tarefas propostas, por mais desafiantes que estas sejam. Julgo ainda que esta semana foi um *pontapé de saída* para planificações e intervenções mais complexas ao nível da ação dos alunos.

Bibliografia

Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Anexo 9 - Reflexão Individual relativa à 14^a semana

A presente reflexão diz respeito aos dias 4 e 5 de janeiro de 2016. Nestes mesmos dias a aluna interveniente fui eu sendo que a minha colega de grupo, Mariana Carvalho, foi a responsável pela planificação e implementação da atividade de matemática. Ao longo desta reflexão irei abordar alguns aspetos relativos à planificação, intervenção e avaliação que, por algum motivo (descrito e explicado posteriormente), causaram algum impacto em mim.

Estes aspetos foram cruciais para mim, no sentido em que me permitem não só melhorar no futuro, como compreender quais os aspetos-chave dos diferentes momentos das aulas.

Assim sendo, a presente reflexão abordará, inicialmente, a planificação realizada, posteriormente, a intervenção relativa à mesma e, por último, a avaliação.

Relativamente à planificação, penso que esta, relativamente à anterior foi bastante semelhante. Porém, relativamente à experiência educativa de Estudo do Meio, tentei fazer com que a descrição desta fosse mais esclarecedora comparativamente com o que se tem vindo a verificar. Considero ainda que foi importante optar por planificar uma estratégia diferente aquando da resolução de exercícios de Português. O facto de ter verificado, anteriormente, que determinado exercício era complexo, fez com que planificasse uma resolução em grande grupo com conseqüente projeção, projeção esta que facilita a compreensão por parte dos alunos uma vez que é apoiado num documento escrito.

Quanto à intervenção, devo referir que, no geral, irei apenas focar algumas situações que ocorreram na experiência educativa de Estudo do Meio e também de Matemática, uma vez que foram estas situações que me fizeram pensar.

Primeiramente e uma vez mais, a planificação de Estudo do Meio e posterior intervenção foi bastante transmissiva. Ou seja, apesar de os alunos terem falado e escrito sobre os seus conhecimentos prévios relativamente aos temas a abordar (Terra, Lua, Sistema Solar), estes mesmos conhecimentos não foram, efetivamente, contemplados no decorrer da atividade. Depois de analisar a minha intervenção, julgo que as ideias prévias dos alunos deveriam estar, acima de tudo, no centro de todo o

processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não basta questionar os alunos sobre quais são esses mesmos conhecimentos se depois, tal como verificado, esses mesmos conhecimentos acabam por não ser explorados.

Desta forma, caso tivesse oportunidade de alterar a planificação e intervenção, certamente que o faria. Inicialmente, optaria por atividades práticas, que envolvessem ação dos alunos, uma vez que, tal como Aires (2010, p.67) e Hohmann & Weikart (1009, p.166) citados por Leal (2012):

Todos os professores sabem que o formato de uma aula influencia o nível de empenho dos estudantes, como tal, se a aula for meramente expositiva, certamente, manifestará, maior desinteresse nos alunos e esses acabarão por prestar menos atenção. No entanto, se a aula for dinâmica, esses captarão com mais facilidade o que está a ser lecionado, envolvendo-se mais nas tarefas. Assim, é fundamental respeitar a criança e e incentivar uma aprendizagem pela ação promovendo um espaço para as crianças se moverem, experimentarem e trabalharem, quer sozinhas, quer com outras. (p.11)

Assim, os conteúdos passariam a ser compreendidos através da ação e experimentação e não apenas através de diálogo questionado e demonstrações da minha parte. Julgo que teria sido fundamental, antes de mais, colocar algumas questões aos alunos baseadas nos seus conhecimentos prévios, ou seja, estas mesmas questões seriam respondidas por eles mas, para que tal acontecesse, estes teriam que colocar hipóteses, investigar e experimentar. Uma das questões que poderia ter colocado depois de analisar as suas respostas escritas relativamente ao “O que penso que sei sobre o Sistema Solar” era “A maioria de vocês diz que o planeta Terra faz dois movimentos distintos: o movimento de rotação e o movimento de translação. Como poderiam explicar esses movimentos sem pronunciar nenhuma palavra ou som? Apenas através da mímica?”. Esta questão iria levar os alunos não só a refletir como poderiam resolver determinado problema como, posteriormente, seriam os próprios alunos a *interpretarem* o Sol, a Terra e a Lua, bem como os seus movimentos. Apesar de tal não ter sido feito em sala de aula, julgo que esta opção metodológica teria levado a que os alunos compreendessem melhor os conceitos de rotação e translação e, por outro lado, brincassem enquanto aprendiam.

Ainda nesta experiência educativa, foi fundamental o auxílio da professora supervisora na medida em que esta desconstruiu a ideia relacionada com as fases da Lua trabalhada em sala de aula. Para além de ter sido explicado o conceito de sombra, que é fundamental para a compreensão das fases da lua, colocou ainda uma outra questão que, por não ter sido colocada por ninguém até então, estava a dificultar a compreensão por

parte dos alunos: Para verem qual é a fase da Lua têm que dizer qual é a vossa posição e se, nessa mesma posição, é de dia ou de noite. A partir desta intervenção, a através da minha demonstração com o globo terrestre, uma lanterna (sol) e uma esfera (lua) as crianças verificaram que a fase da lua não é a mesma em todo o mundo, e que estas fases dependem da iluminação do sol.

Após esta mesma demonstração, um dos alunos referiu que “Onde eu estou é de noite, e por isso a lua está entre mim o sol. Ou seja, o sol está atrás da lua, por isso ilumina a parte que eu não vejo, a parte oculta. Então é Lua Nova!”, sendo que um outro explicou que “Ah! Eu estava a dizer Lua Cheia porque era como se estivesse a ver do Sol, mas não, a Lua é que está entre mim e o Sol”. Dadas estas conclusões questioneei ainda os alunos: “Então e se estivermos neste ponto, onde é de noite, e o sol estiver exatamente do lado contrário do globo?”. Para responder a esta questão um dos alunos pediu-me para simular a questão utilizando os materiais anteriormente utilizados para depois dizer que “É a Lua Cheia porque o Sol está de frente para a Lua... quer dizer, está a iluminar a parte que eu vejo”.

A intervenção deste último aluno fez-me compreender a necessidade que os alunos têm em observar e manipular algo concreto. Assim, teria sido importante utilizar simuladores do Sistema Solar, não só porque seria mais fácil para os alunos visualizarem como teria sido interessante ver cada aluno a fazer as suas próprias simulações.

Desta forma, e em conversa com a professora supervisora verifiquei que, como forma de gerir melhor o tempo e o tipo de experiências realizadas, teria sido indicado, formar diferentes grupos e diferentes áreas na sala de aula. Assim, cada grupo passaria pelas diferentes atividades, sendo que numa delas, os alunos teriam que representar o Sol, a Terra, a Lua e o homem, de forma a, consoante as indicações dadas, compreender qual a fase da lua que se via. Numa outra área os alunos seriam responsáveis por criar diferentes simulações no programa disponibilizado. Noutra área ainda, poderia ser importante ter esferas de diferentes tamanhos para que, consoante os seus conhecimentos, pudessem sequenciar as mesmas, identificando-as com os planetas existentes no Sistema Solar.

Devido ao referido anteriormente senti necessidade de, no dia seguinte, pedir aos alunos para fazerem um breve resumo dos conteúdos lecionados para compreender de que forma estes tinham sido compreendidos. Foi possível verificar que, grande parte dos alunos identificou as fases da lua sendo que, sentiram mais dificuldades, quando os questioneei sobre os motivos de haver diferentes fases. Esta análise levou-me a constatar, uma vez mais, a pouca diversidade educativa que lhes permiti no dia anterior.

Ainda sobre o sistema solar e relativamente à atividade de Expressão Plástica, sei que deveriam ter sido os alunos a identificar quais os planetas a trabalhar, quais os seus tamanhos e, posteriormente a escolherem os materiais para a elaboração dos mesmos. Tal não aconteceu porque, primeiramente, era uma atividade proposta pelo manual e, como tal, já tinha o material pré-definido e, depois, devido ao pouco tempo, não foi possível fazer com que fossem os alunos a determinar diferentes aspetos (qual o tamanho dos planetas, por exemplo). Todavia, numa situação ideal, sei que o correto deveria ser dar espaço aos alunos para serem eles a decidir como elaborar o sistema solar.

Quanto à atividade de matemática que foi da responsabilidade da minha colega, quero apenas referir que, relativamente ao trabalho de grupo, notaram-se algumas diferenças relativamente à atividade anterior do mesmo género. Foi possível observar uma maior cooperação entre os diferentes alunos do grupo, cooperação esta que, posteriormente, foi verificada na apresentação das tarefas, visto que os alunos diziam sempre “Nós fizemos, nós pensámos, nós decidimos” e não “eu fiz, eu achei...”.

Penso ainda que, no fim das tarefas, foi de extrema importância a explicação por parte da professora relativa à multiplicação de números com frações. Porém, penso que nesta fase deveria ter dado espaço aos alunos para serem eles a explicar o porquê de, naquele caso concreto, $4 \times \frac{2}{3} = \frac{8}{3}$. Tal opinião prende-se com o facto de, inicialmente, a minha colega ter questionado uma das alunas e, quando esta estava a explicar, tê-la interrompido e ter explicado ela. Penso que a ideia da aluna era importante porque explicou que “quando temos um número vezes uma fração, faz-se o número de cima vezes o número de cima e depois meto um traço de fração e meto o 1. Depois faço 1 vezes 3 e meto debaixo do traço de fração” e, uma vez que era uma ideia correta, tal

poderia ser utilizada posteriormente por outros lados, auxiliando-os na compreensão da multiplicação.

Julgo ainda, e à semelhança do que já tinha ocorrido na outra tarefa idêntica, esta sobre a qual já refleti, que faltou algo mais prático, para que os alunos compreendessem, por exemplo, onde se situavam os algarismos ao longo da reta numérica. Penso que se tal tivesse acontecido não teriam surgido dificuldades relativamente à posição de $\frac{3}{2}$ na reta numérica que, para alguns alunos demonstrou ser muito fácil mas, para outros, tornou-se de difícil compreensão.

No geral penso que estes dois últimos dias de intervenção sendo que, no segundo dia, existiu mais agitação do que o normal. Penso que esta agitação esteve relacionada com alguns aspetos, tais como: recomeço das aulas, o que os deixa sempre mais agitados; aulas pouco práticas; realização individual de exercícios. Primeiramente tinha planificado: “- Os alunos resolverão os exercícios das páginas 68 e 69 do manual. - Ao fim de 10’ estas questões serão discutidas em grande grupo e resolvidas no quadro por alguns alunos.” Porém, ao verificar que os ritmos de trabalho dos alunos estavam bastante distintos, optei por deixar os alunos avançar e ir auxiliando todos consoante o seu ritmo. Contudo, este auxílio mais individualizado fez com que os alunos ficassem mais agitados o que, deveria ter sido controlado por mim, pedindo-lhes que resolvessem os exercícios um a um à medida que estes iam sendo corrigidos no quadro, e não apenas no final como planificado.

Relativamente à avaliação, devo admitir que esta foi uma tarefa árdua, no sentido em que não sei exatamente como devo proceder à mesma. Devo ainda salientar que, por falta de tempo, os alunos não conseguiram terminar o poema que seria alvo de avaliação na terça-feira e, como tal, será apenas corrigido na próxima semana.

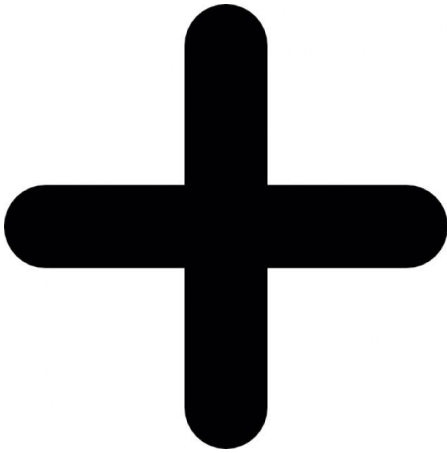
Assim sendo, optei por criar uma grelha de verificação apenas após de analisar as tabelas, para saber em que a mesma grelha deveria conter. Como tal, verifiquei que a maioria dos alunos compreenderam que a lua é um satélite natural que gira à volta da Terra. Grande parte da turma escreveu ainda que a lua tinha duas faces e quatro fases, identificando as mesmas. Cerca de um terço dos alunos verificou ainda que a Terra, tal como a Lua têm movimentos de rotação e de translação. É possível verificar que, grande parte dos alunos, tinham escrito os movimentos da Terra na coluna “O que penso que

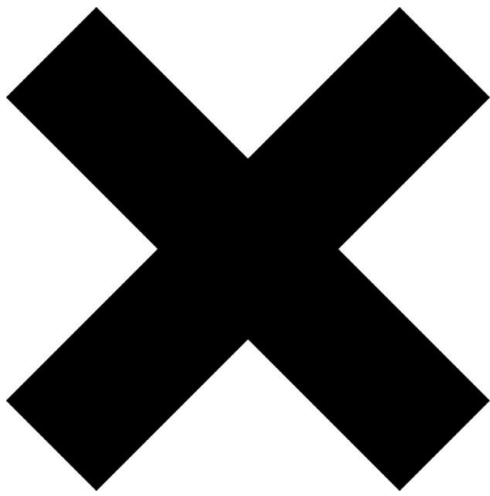
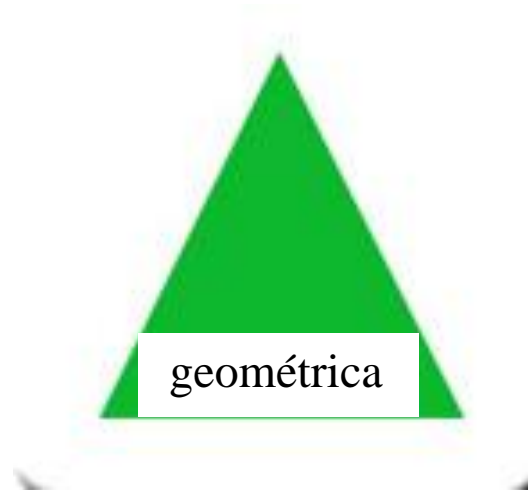
sei sobre o Sistema Solar” e, como tal, não o voltaram a escrever. Todos os alunos escreveram ainda quantos planetas existem e o seu nome, sendo que alguns deles indicaram ainda quais os que estavam mais próximos e/ou afastados do Sol. Porém, através do resumo elaborado no dia seguinte, verifiquei que os alunos aprenderam mais coisas do que aquelas que efetivamente escreveram. Contudo, a análise das tabelas preenchidas pelos alunos serviu para compreender quais os alunos que apresentaram maiores dificuldades em escreverem sendo que, foram esses mesmos alunos que foram os responsáveis por resumir os conteúdos lecionados no dia seguinte.

Bibliografia

Leal, M. C. (2012). *Aprender- agindo: prática que norteia um profissional da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti., Portugal.

Anexo 10 - Imagens utilizadas nas atividades n.º5 e n.º6





Anexo 11 - 2ª parte da Atividade n.º 1 realizada pela aluna A

1º

F - Figura, Feijão,

V - Vela

J - Jéteia

~

Z - Zebra

Ch - chave, cilofone

y -

Anexo 12 - 2ª parte da Atividade n.º 2 realizada pela aluna A

P - Príncipe

B - Bala

T - Telexisção, Trabalho

D - Dado

C - Caixa, Casaca, Caba, Caiscate, Cartago

Z - Zarraba

Anexo 13 - Atividade n.º 3 realizada pela aluna A

F - Garrafa,

W - chave

S - alface, cartões

Z -

Ch - caixa

y - Feijão

Anexo 14 - Atividade n.º 4 realizada pela aluna A

3 - Príncipe

B - Babo, Zebra

T - Aljubarrota, Baiscote, Celtas

D - ajudar, Dado

C - audição

G - cartago

Anexo 15 - Atividade n.º 5 realizada pela aluna A

z - alfaca
w - Ervilha
v -
u - Gaseta
t -
s -
r -
q - Caiscote
p - Ajudar

Anexo 16 - Atividade n.º 6 realizada pela aluna A

P -

B - Aljubarrota, Trabalho

T - Multiplicação, Cartago, Cortesão

D - dado, Adição

O - Óculos

F - Figura

Anexo 17 - 1ª parte da Atividade n.º 7 realizada pela aluna A

sens explosivo: h, b, t, d,
sens dos lábios: p, b,

Anexo 18 - 2ª parte da Atividade n.º 7 realizada pela aluna A

sons soprados: $rr, r,$

sons explosivos: $p, b,$

sons do lábios: $m, n, b,$

sons da garganta: $g, r,$

sons que fazem a garganta tremer: $r, rr, y, m,$

sons que não fazem a garganta tremer: f

Anexo 19 - Atividade n.º 8 realizada pela aluna A

A mamãe irá visitar o Príncipe e o seu Corteão.

É importante não desceer, devemos ajudarmos.

Hoje na aula de matemática fizemos contas de adição, multiplicação, subtração, divisão.

Na batalha de Aljubarrota, setio uma grande guerra.

Ontem ao almoço comi um miolo com arroz, ervilhas e alface.

Anexo 20 - Atividade n.º 9 realizada pela aluna A

O menino e a mãe

O menino e a mãe foi a casa do cão. elas o menino foi ajudar a mãe. Amanhã acordou a mãe e a mãe foi comer pão beber leite e a mãe foi para o trabalho e no jantar fez uma salada de alface para comer.

E a mãe foi Aljubarrota para falar com as pessoas.

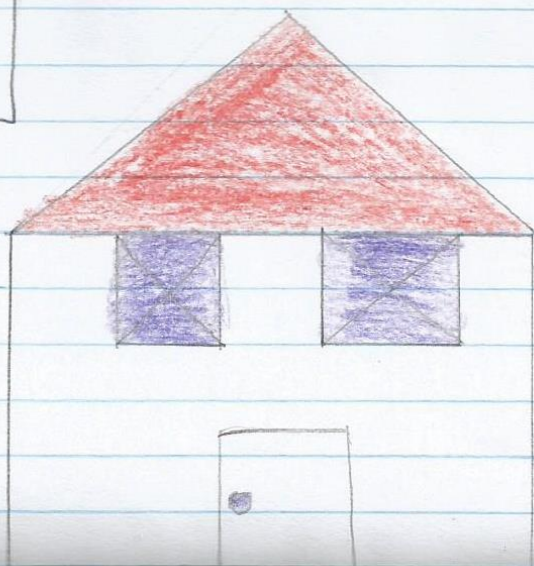
O Cortesão fez companhia ao Príncipe para ajudar as pessoas que está no castelo de Leiria mas os outros reis são maus para o Príncipe.

Foi ajudar o Príncipe porque as pessoas comeram a batida ao Príncipe.

E ele disse:

Obrigados amigos reis para ajudar sair daqui.

elas ele mãe disse nada por os amigos reis ajudar ao Príncipe.



1. F - Figura; Feizão
y - yala;
g - gelias;
z - zebra;
ch - xilofone;
y -

2.

J - Príncipe, Jala

B - Bala,

D - dado

L - Lixo, Lato, Losota, Lelta, Laxota, Lartigo

y - yarrafa,

F - Fervião, Fuballo

→ comproudeu sm mas colou

Anexo 23 – atividade n.º 3 realizada pelo aluno R

Fr - errada
Fp - Chanel
J - Alfala; a d d i s a o
L - Cortezao
lh - baixa
y - Feirao

Anexo 24 - Atividade n.º 4 realizada pelo aluno R

Pr - Príncipe
C - Cabo; Calbra
L - Letas; Laitote; aljabarrta
D - andar; Dado;
S - Sertiques.
g - cartão

Anexo 25- Atividade n.º 5 realizada pelo aluno R

F. Alfaca
op. - Anisillo
f. - Orinaif
24 - Casoh
op. - Baixota
ny - agardor

Anexo 26 - Atividade n.º 6 realizada pelo aluno R

D - Multiplicação
D - Liberdade, Trabalho
D - Carreira, Coiteção
D - Adição
D - Dinheiro; óculos
D - Fígado

Anexo 27 - 1ª parte da Atividade n.º 7 realizada pelo aluno R

sons explosivos: p, c, b,
sons das lábios: p, b, c,

Anexo 28 - 2ª parte da atividade n.º 7 realizada pelo aluno R

sons soprados: s, z, x, v, m

sons explosivos: p, b, m

sons da garganta: c, g, x, z,

sons dos lábios: y, b, m

sons que fazem a garganta tremer: x, z, s,

sons que não fazem a garganta tremer: v, p, b, t,
d, c, g, m,
f,

Anexo 29 – Atividade n.º 8 realizada pelo aluno R

Amambã itei visitar o príncipe e o seu
cortejo.

É importante não discutir, devemos ajudá-los.

Hoje, na aula de matemática, fizemos
contas de adição, multiplicação, subtração e
divisão.

Na Batalha de Obijubarroti assistiu uma
grande guerra.

Ontem, ao almoço, comi um bife com arroz,
ervilhas e alface.

O Príncipe e a Princesa

Num belo dia o cortejado do príncipe
teve que ^{trabalhar} ~~trabalhar~~ na cozinha do cão do príncipe.
Em algum momento o príncipe ^{teve} ~~trabalhar~~ trazer
alface para ajudar todas as pessoas pobres.
- Príncipe você tem de ^{trabalhar} ~~trabalhar~~ ir à
fazenda para cultivar couves e alface! -
exclamou o cortejado.

- OK! - exclamou o príncipe.

dia era de manhã e o príncipe fez as
tarefas que precisavam ajudar o cortejado.
- Se não tivessemos outro príncipe era mau.

- Príncipe, Príncipe, Príncipe, que não ajude
e tenha um filho igual assim! - exclamou o povo.